

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

9.Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Önyargıların incelenmesi

Osman BOSTANOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK

Çanakkale
Ocak, 2015

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Önyargıların İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05.01.2015

Osman BOSTANOĞLU



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

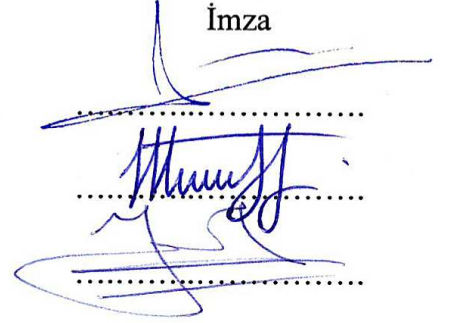
Onay

Osman BOSTANOĞLU tarafından hazırlanan çalışma, 05/01/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10060894

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Üye	Prof. Dr.	Kemal YÜCE
Danışman	Yrd. Doç. Dr	Mehmet TOK
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Gürkan ERGEN

İmza



Tarih: 13.01.2015

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Üzerinde yaşadığımız topraklar yüzyıllardır birçok medeniyete beşiklik etmiştir. Bu topraklarda onlarca medeniyet bir arada yaşamış, birbirinden etkilenmiştir. Günümüzde de yaşadığımız bu coğrafyada birçok kültür bir arada yaşamaktadır. İnsanların bir arada huzur içinde yaşaması, birbirlerine karşı hoşgörü ile bakabilmesine, hoşgörüsüzlüğün bir nedeni olan önyargılardan kurtulmasına bağlıdır. Önyargılar hayatımızı olumsuz yönde etkilemekte ve bizim farklı kültürlerle, gruplarla bir arada huzurlu bir şekilde yaşamamızı engellemektedir.

Günümüzde, her zamankinden daha fazla sorunlara yol açan önyargılardan kurtulmamız gerekmektedir. Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızın huzurlu bir yaşam sürebilmesi, farklı kültürler ile güzel iletişim kurabilmesi için onları önyargılarından kurtarmamız gerekmektedir. Bu nedenle hoşgörü, sevgi, saygı, güven gibi milli manevi kültürel değerlerin kazandırılması için değerler eğitimine gerektiği şekilde önem verilmelidir. Bu çalışmada, 9. sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan önyargılar ortaya çıkarılmaya çalışılmış; çıkan sonuçlar yorumlanarak alan yazında yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılıp tartışılmıştır.

Yüksek lisans ders sürecinde ve tezin her aşamasında rehberlik yapan, tezin başından sonuna kadar motivasyonumu zirvede tutan ve bilgilerimi benimle paylaşan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK' a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders aşamasında ve tez sürecinde, tez konusunu belirlememde bana yardımcı olan, gerek bilgilerini gerekse tecrübelerini benimle paylaşan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sait TÜZEL' e, de teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitime başlamamda, eğitim sürecinde yaşadığım zorluklarda ve tez yazım sürecinde benden, maddi ve manevi desteklerini, anlayışını hiç esirgemeyen sevgili eşim Nazife BOSTANOĞLU' na ve evliliğimizin meyvesi kızlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde, tezin öğrencilere uygulanması ve sonrasında, verdikleri destekten dolayı değerli çalışma arkadaşlarım, meslektaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2015

Osman BOSTANOĞLU

Özet

9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Önyargıların İncelenmesi

Bu çalışmada, 9. sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki önyargılar incelenmiştir. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenir.

Türkçe dersi, dersin içeriği ve niteliği bakımından edebi eserler aracılığıyla milli kültürün yeni nesillere aktarımı, değerler eğitimi ve kişilik oluşturma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, bünyesinde sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları taşıyan, demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını sağlayan hoşgörü değerinin kazanılmaması sonucu ortaya çıkan önyargılar 9. sınıfların yazılı anlatımlarında tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, çalışmanın amaçlarına bağlı olarak “durum çalışması (casestudy)” şeklinde desenlemiştir. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden ‘iç içe geçmiş tek durum deseni’ kullanılmıştır. Yapılan araştırmada ele alınan tek durum, 9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarda kullandıkları önyargıların tespit edilmesidir. Bu ana durumda, cinsiyetlere göre, köy ve kent merkezinde yaşayış şekline göre yazılı anlatımlardaki ön yargılarında nasıl bir değişim olduğu incelenmiştir.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar, amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir olması açısından Edirne'nin Keşan ilçesindeki liselerde 9. Sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 9.sınıf öğrencilerinin farklı birçok millet hakkında önyargılarının olduğu görülmüştür. Hakkında en olumlu duygu ve düşünce belirtilen milletler Almanlar,

İngilizler, Fransızlar, Amerikalılar, Ruslar, Japonlar, İtalyanlar ve Çinlilerdir. Bu milletler sadece olumlu duygu ve düşüncelerde değil olumsuz duygu ve düşüncelerde de ön plandadır. Kızlar ve erkeklerin arasında kullanılan ifadeler bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Aynı zamanda köyde ve kent merkezinde yaşayan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde de anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Önyargılar, Değerler Eğitimi, Yazılı Anlatım.

Abstract

Investigating the Prejudices of 9th Grade Student in Their Written Expressions

In this study, the prejudices of 9th grade students in their writing expressions were investigated. In Turkish instruction, it has been aimed to develop language skills as well as mental skills. Therefore, in Turkish language teaching, students are expected to achieve knowledge and skills to be used during their lifetimes.

Turkish course has an important place in transferring national culture to the new generations through literary work in terms of content and quality of the course, education of values and the process of creating personality. In this study, the prejudices of 9th grade students in their writing expressions resulting from not having the tolerance value that normally leads to emergence of positive factors such as democracy, peace, harmony and freedom, which contain meanings of loving, respecting, trusting, understanding and accepting each other.

This study was designed as a “case study” in accordance with the objectives of the study. In the study, embedded single-case design, which is one of the designs of case study, was used. In the study conducted, the only case considered is to identify the prejudices of 9th grade students in their writing expressions. In this main case, it has been investigated how their prejudices on their writing expressions were changed depending on their gender and location of residency (urban or suburban areas).

Participants taking part in the study group were selected using the convenience sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consists of 300 9th grade students from high schools of Keşan district of Edirne Province in terms of

being easily accessible. The content analysis was used to analyze the data obtained in this study.

As a result of the study, it has been observed that 9th grade students have prejudices towards many different nationalities. Germans, British, French, Americans, Russians, Japans, Italians and Chines are the nations having the most positive feelings and thoughts from other students. However, there not only positive feelings and thoughts about these nations, but there are negative feelings and thoughts about them as well. There was no significant difference between boys and girls in terms of the expressions used among them. At the same time, considering the expressions of students living both in villages and in city centers, there was not a significant difference between them.

Keywords: Prejudice, Education of Values, Written Expression

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar.....	xi
Bölüm 1.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar.....	9
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
Alanyazın Taraması.....	9
Değer Eğitimi ve Önyargı.....	9
Türkçe Eğitiminde Değer Öğretimi.....	14
Okuma.....	19
Anlama.....	25
Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar.....	27
Okuma ve Yazma İlişkisi.....	28
Yazılı Anlatım.....	29
Yazma etkinlikleri.....	38
Metin Tamamlama.....	40

Yazılı Anlatım ve Değerler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar.....	41
Bölüm II.....	48
Önyargı.....	48
Önyargının Tanımı.....	48
Önyargının Özellikleri.....	51
Önyargıları Açıklayan Yaklaşımlar.....	52
Önyargı ile İlgili Kavramlar.....	54
Önyargı, Sosyal Algı ve Yargı.....	54
İzlenim Oluşturma.....	54
Değerlendirme boyutunun merkezliği.....	55
Yargıların Doğruluğu.....	56
Yargıları (Algıyı) Etkileyen Etmenler.....	58
Önyargı ve Tutum.....	59
Tutum değişimi.....	60
Önyargı ve kalıp düşünce (Stereotip).....	62
Kalıp Düşüncelerin Ölçülmesi.....	64
Kalıp düşüncelerin işlevleri.....	65
Önyargı ve Ayrımcılık.....	65
Önyargı ve iç gruba kayırma,,.....	67
Önyargının Örtük Şekilleri.....	68
Örtük ırkçılık.....	69
Önyargının Nedenleri.....	70
Önyargıyı Besleyen Kaynaklar.....	74
Bölüm III.....	76
Yöntem.....	76

Araştırmanın modeli.....	76
Araştırma Grubu.....	77
Veri Toplama Araçları.....	78
Verilerin toplanması.....	79
Verilerin Analiz.....	80
Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	82
Bölüm IV.....	83
Bulgular ve yorum.....	83
Tartışma, Sonuç Ve Öneriler.....	109
Öneriler.....	116
Kaynakça.....	119
Ekler.....	127

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntemleri	39
2	En Sık Kullanılan Sosyal Entelektüel Özelliklerden Bazıları	56
3	9. Sınıf Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Köy ve Kent Merkezlerinde Yaşamalarına Göre Frekansları	78
4	Kız Ve Erkeklerle Göre Oda Arkadaşı Olarak Seçilen Ülkelerin Frekans Ve Yüzdeleri	84
5	Köy Ve Kent Merkezinde Yaşama Durumuna Göre Oda Arkadaşı Olarak Seçilen Ülkelerin Frekans ve Yüzdeleri	85
6	Farklı Millet/Ülkelere Yönelik Olumlu Önyargıların Frekans ve Yüzdeleri	87
7	Olumsuz Önyargı	88
8	Olumsuz Önyargı-Köy-Kent	89
9	Almanlar İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar	93
10	Amerikalılar İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar.	96
11	İngilizler İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar.	99
12	Ruslar İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar	101
13	Fransızlar İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar.	103

Kısaltmalar Listesi

- f** : Frekans Sayısı
- ÇOMÜ** : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- KA** : Keşan Anadolu Lisesi
- ÇA** : Yusuf Çapraz Anadolu Lisesi
- KL** : Keşan Lisesi
- ÇL** : Feride ve Mehmet Çuhacı Lisesi

Bölüm I

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problemine ilişkin tanımlama ve açıklamalar, çalışmanın önemi, kapsam ve sınırlılıkları ile sayıtlılara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Problem Durumu

Günümüzde hayatın her alanında gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler eğitimi de etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerini almaktadır. Bu yaklaşımlarda eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin olayları sorgulamasını, çok yönlü düşünmesini, değerlendirmesini, karar vermesini, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştıran en önemli unsur, dil ve zihinsel becerilerin gelişimidir. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir. Türkçe dersi, dersin içeriği ve niteliği bakımından edebi eserler aracılığıyla milli kültürün yeni nesillere aktarımı, değerler eğitimi ve kişilik oluşturma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin geliştirilmesinde de Türkçe dersinin büyük bir önemi vardır. Türkçe dersi, değerler eğitimi ve kişilik oluşturma sürecinde önemli bir yere sahiptir.

“Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler, eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü

belirler”(Doğanay, 2006, s.18). Bu anlamda günümüz eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimine de yer ayrılmıştır.

Ebeveynler ocukların ilk öğretmenidir ve aileden sonra ikinci eğitim yeri okuldur. Bu yönüyle okulun ve ailenin, daha birçok işlevi olmasına rağmen, eğitim işlevi diğer işlevlerin önüne geçen iki kurum grmndedir. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumsal yaşamda yerini alması, en az iyi bir öğrenimden geçip başarılı bir yetişkin olması kadar önemsenir. Doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerler her toplumda ve her çağda insanlar için aranan nitelikler olmuştur (Yaman vd., 2009). Sözü edilen bu niteliklerin genç kuşaklara aktarılarak onların erdemli birer yurttaş olmaları büyük ölçüde kendileri için düzenlenecek değerler eğitimi ile mümkündür.

İnsanlar doğumundan itibaren değer eğitimi ile i içedir. Kişilerin bunun farkında olması veya olmaması önemli değildir. Ailede başlayan değer eğitimi okulda devam eder. Ancak okulda yapılan değer eğitiminin planlı olması gerekir. Toplum yaşamı ile ilgili doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerleri çocuklara kazandıran anne babalar ve öğretmenler çocuklara, sıkıntılarını başkalarının sırtına yüklemek yerine, kendi sorunları olarak algılamalarını sağlarlar. Sağlam temel ilkelerle yetişmiş çocuklar, kendi ayakları üzerinde durabilen, kritik durumlarda nasıl davranacakları konusunda kararlı olmalarını sağlayan donanıma da sahip olurlar (Beil, 2003, s. 19).

Anadili öğrenirken ocuk birtakım değerleri, başkalarına karşı hoşgörülü olmayı, saygı duymayı, milli kültürüne ait değerleri, kazandığı gibi bazı olumsuz alışkanlıklar ve önyargıları da farkında olsa da olmasa da zamanla edinebilir. Bahsedilen olumlu değerlerin kazanılmaması sonucu, edinilen önyargılar hayata bakışı olumsuz yönde etkiler.

Hoşgörü, özellikle günümüz dünyasında en önemli erdemlerden biridir. İnsana özgü, insanı yücelten bir erdemdir. Hoşgörünün temelinde, anlayış gösterme, anlayışla karşılama yatar. Hoşgörü, olgunluğun belirtisidir. Sevgi, saygı, hoşgörü için ön koşuldur. Sevmeyen, içinde insan sevgisi taşımayan bir kimsenin hoşgörülü olması beklenemez. “İstisnasız her insanın ihtiyaç duyduğu ve kayıtsız şartsız her insanın hak ettiği güven, saygı, şefkat, dayanışma, huzur içerisinde bir hayat, sadece ve ancak sevgi ile mümkündür.” (Ergen, 2006) Bu nedenle denilebilir ki, sevgi ve hoşgörü birbiriyle yakın ilişkili, birbirini tamamlayan kavramlardır. Bir değer olarak hoşgörü, insanın yüksek kültür seviyesinde elde ettiği bir nitelik olarak yorumlanırken, bütün farklılıklara rağmen birlikte yaşamayı mümkün kılan karşılıklı sevgi, saygı, güven ve anlayış esasına dayalı olarak kurulan iletişim süreci olarak da değerlendirilmektedir (Kavcar, 1995, Gözübüyük, 2002’den akt Kolaç 2010). Önyargıların temelinde de hoşgörüsüzlük yatmaktadır.

Önyargılardan uzak hayata olumlu bakabilen, millî ve manevî değerlerimize sahip bir nesil yetiştirebilmek için okul ve ailenin işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Değer eğitime önem verilmemesi ya da eksik veya yanlış verilmesi, okulda ve ailede olumsuz örneklerle karşılaşılması birtakım önyargılara sahip bir neslin yetişmesine neden olur. Ailesinde, çevresinde, öğretmenlerinde ve arkadaşlarında farklı milletler ve kültürler için kullanılan sıfatlar, öğrencide birtakım milletlere ve kültürlere, gruplara karşı önyargıların oluşmasına neden olur. Örneğin, annesinden ısrarla bir şey isteyen bir çocuğun annesinden duyduğu “Çingene misin sen neden böyle yapıyorsun?” sözü çingenelere karşı bir önyargının oluşmasına neden olur. Ya da yardımseverlik değerini kazandırmak amacıyla okulda yapılan bir yardım kampanyasına öğrencileri teşvik etmek için; öğretmenin “Biz millet olarak yardım sever bir milletiz, Yahudi’lere bile yardım etmişiz” sözü öğrencilerde Yahudi’ler hakkında olumsuz bir önyargının oluşmasına neden olacaktır. Önyargılar bu şekilde oluşabileceği gibi temel becerilerden biri olan okuma ile de oluşabilir. Okunan eserlerde önyargılara neden

olabilir. Edebiyatımızda yer alan hikâye ve romanlarda da bazı yazarlarımızın farklı toplum ve kültürlerle karşı önyargıları olduğu görülmektedir. Ensar (2014) 'ün "Türk Hikâyeciliğinde Azınlıklar" konulu basılmamış doktora tezinde yazarlarımızın azınlıklara karşı önyargılarının olduğu da açıkça görülmektedir. Yazarlardaki bu önyargıların Türk toplumundaki algıdan ve yaşanan tarihî gelişmelerden beslendiği söylenebilir. Ensar'ın (2014) incelemiş olduğu hikâyelerde genç Türk kızlarında görülmek istenmeyen ahlâksızlık ve namus düşkünlüğü gibi kötü hasletler, Rum ya da Rus düşmüş kadınlar gibi "öteki" karakterler "kullanılarak" gösterilir. Yine incelen bu hikâyelerde bizim nasıl olmadığımız, kimi azınlıklara mensup ya da yabancı erkek karakterler üzerinden de anlatılır. Salamon ve Mişon gibi Yahudi erkekleri, genellikle para düşkünü ve menfaatperest iken Hristo ve Haralambo gibi Rum erkekleri, yalancıdır. Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisini kazanan çocuk, okumuş olduğu bu eserlerden almış olduğu mesajlar ile farklı kültür ve milletlere karşı önyargılar edinir.

Toplumda yaşanan ve yaşanabilecek sorunların, çözümlerin ortadan kaldırılması için o toplumdaki bireylerin, başta hoşgörü olmak üzere, gerekli değerleri kazanmaları gerekmektedir ve bu durum değerlerin kazandırılması, önyargılardan uzak hoşgörülü bir neslin yetiştirilmesinde aile ve okulun birlikte çalışmasını zorunlu kılmaktadır.

Önyargı aslında insanları katı bir şekilde sınıflandırma eğilimidir. Önyargılı kişiler insanları siyah derili olma, Katolik olma, Meksika kökenli olma veya benzeri gibi ortak özelliklerine dayanarak aynı grup içinde sınıflandırır ve aynı grup içine sınıflandırdığı tüm bireylerin aynı özelliklere sahip olduğunu kabul ederler. Buna bağlı olarak, tüm yargıların önemli bir ortak özelliği, önyargı nesnesi hakkında kalıp yargıların (stereotypes) oluşmasıdır. Önyargılı beyazların zenciler hakkındaki bu tür kalıp yargılarından biri, onların tembel, cahil, batıl inançlı ve kaygısız oldukları şeklindedir. Bazı önyargılı Protestanların tüm Yahudilerin

kurnaz, çıkarıcı, çalışkan, gözü doymaz ve hırslı oldukları şeklindeki düşünceleri kalıp yargılara verilebilecek bir başka örnektir.

Bu tür kalıp önyargıların bir başka özelliği sosyal uzaklığı arttırmalarıdır. Sosyal uzaklık, bir bireye X grubunun bir üyesini arkadaşlığa, oda arkadaşlığına, komşuluğa, evlilik yoluyla akrabalığa vb. kabul edip etmeyeceğini sorma yoluyla ölçülebilir. Örneğin, zencilere karşı aşırı önyargılı bir birey bu rollerden hiçbirini kabul etmeyecektir. Daha az önyargılı bir beyaz ise, bir zenciye bu rollerden bazılarını kabul edecek, bazılarını etmeyecektir (Morgan, 1993).

Sosyal öğrenme yoluyla edinilen önyargılar çok küçük yaşlarda aile içinde öğrenilmeye başlar. Kişinin ailesi, içinde yetiştiği çevre ve öğrenim gördüğü okul önyargıların edinilmesinde büyük ölçüde etkilidir ve hoşgörüsüzlük önyargıların ortaya çıkmasında bir etkidir. Çocuğa, “Sen kimsin?” diye sorulduğunda etnik veya dinî grup üyeliğine göre cevap verebilir. Bunun yanında bazı grup etiketlerini öğrenmiştir; bu grup etiketleri küçümseyici sıfatlar içeriyorsa, çocuk bu kelimelerin yalnızca öfkeli olduğunda ya da kötü söz söylenirken kullanıldığını bilir. Çocuk biraz büyüyüp okula gitmeye başlayınca, içinde yetiştiği mahalle, kasaba onu etkilemeye devam eder. Çocuğun çevresinde söylenen sözler, yapılan davranışlar, yargılamalar, dedikodular, uydurulan lakaplar çocukların zihinlerinde izlerini bırakırlar ve onların da ana-babaları veya komşuları gibi aynı önyargıları benimsemelerine yol açar (Cüceloğlu, 1996).

Öğrendiği dil aracılığı ile düşünen, birtakım değerler kazanan insan yine öğrenmiş olduğu dil ile bu değerleri başkalarına aktarır. Önyargıları olan bireylerin önyargılı oldukları kişiler ve topluluklar ile iletişim kurmaları zor olmaktadır. Bu kişi ve toplumlara karşı hoşgörü ile bakmamakta onlarla sağlıklı bir iletişim kuramamaktadırlar. Bu çalışmada önyargıların öğrencilerin yazılı anlatımlarına nasıl yansıdığı öğrencilerin farklı milletlere ve kültürlere bakış açısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Ergin'in (2009, s.3) "*insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta*" olarak tanımladığı ve Özbay'ın (2006, s.2) "*bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı*" olarak belirttiği dil, değerlerin aktarımında önemli bir görev üstlenir. Dil öğretiminin yapıldığı Türkçe dersi de milli ahlâkî, sosyal, evrensel değerlerin kazandırılması açısından önemli bir yere sahiptir.

Sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları içerisinde taşıyan, barış, uyum, özgürlük, demokrasi gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını sağlayan hoşgörü, hem kişiler arası ilişkilerin hem yaşanan toplumun hem de iletişim hâlinde olunan diğer toplumlarla ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devamı için önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren gerek savaşlar gerek ideolojiler, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ile bu değişimlerin yarattığı olumsuzluklar hoşgörüyü azaltmış, değerler konusunda çözülmeyi beraberinde getirmiştir (Tural, 1996). Hoşgörüzlük kendinden farklı olanlara, gruplara, milletlere karşı önyargıları da beraberinde getirmiştir. Kişiler ve toplumlar arasında oluşan önyargılar ilişkilerde sorunları aşamaz kılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin dili kullanma becerilerinin yanı sıra; küçük yaşlardan itibaren dil aracılığıyla edinmiş oldukları önyargıları, hayat görüşleri, başka insanlara, kültürlere, milletlere bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. 9. sınıf öğrencilerin farklı milletlere bakış açıları nelerdir? Milletler hakkındaki olumlu-olumsuz önyargıları nelerdir?
2. Önyargılar kız ve erkek öğrencilere göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin yaşadıkları ortam, köy ve kent merkezlerine, göre önyargılar değişmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Önyargılar insanların farklı bireyler ile ilişki kurmalarına mani olan en büyük engellerden biridir. Önyargıları olan bir insanın, diğer insanlara bakış açısı, sahip olduğu önyargılara göredir. Bu önyargılar kişilerin geçmiş yaşantıları, aile ve okul çevresi yoluyla oluşur.

Sosyal bilimler, önyargıların ve stereotiplerin çocuklukta öğrenilmeye başladığını kabul eder. Çocuk, içinde bulunduğu toplum içinde, üyelerini tutarlı bir şekilde teşhis edemeden önce bile dış gruplar için kullanılan etiketleri öğrenir ve bunların duygusal değerini hisseder. Pek çok çalışma 3 yaşındaki çocukların anlamını bilmediği halde ırkçı terimleri öğrendiğini göstermiştir. Çocuklar, daha sonra kendi gruplarından öğrendikleriyle diğer etnik gruplara karşı negatif tutumlar geliştirir. Çocuklar, diğer grupların üyelerine karşı kötü sözler kullanarak (kara çalarak), etnik şakalar yaparak ya da ayrımcı davranışlar sergileyerek önyargıların etkisi altında kalırlar. Bu bağlamda anadil eğitiminin çocukların zihinsel gelişimi açısından büyük bir önemi vardır. Dil eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin öğrencilerin hayata hazırlanması ve bakış açılarının geliştirilmesi açısından önemi büyüktür.

Anadil eğitimi, bireyin doğumu ile ailede başlar; eğitim kurumlarında devam eder. İnsanlar anadili öğrendikçe ait olduğu milletin kültürüne hâkimiyeti de artar. Bu sebeple dil eğitimi, aynı zamanda kültür öğretimi olarak nitelendirilebilir. Dildeki her türlü yapı ile anlam arasındaki ilişkinin kültürel bir boyutu vardır. Anadil eğitiminde bu konu göz ardı edilmemelidir.

Tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun, sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı manevi ve maddi yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek bir seviyedeki bir bileşiği olan, sebebi ve sonucu açısından ise ferde ve topluma mensubiyet şuuru, özel bir kimlik kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde

değiştirme arzu ve iradesi veren, değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistemdir. (Tural, 1998, s. 52)

Bu tanımı da dikkate alarak aynı dili konuşan toplumun, çevresini, çevresinde gelişen olayları kendince algıladığı ve bunu anadilinde oluşmuş kavramlarla anlattığı; kısaca dünyayı kendi dilinin penceresinden gördüğü söylenebilir.

Türk kültürünü gelecek nesillere aktarma, iyi bir anadili eğitimi ve bu doğrultudaki kültür aktarımı ile sağlanabilir. Okullarda anadili eğitiminin yürütüldüğü Türkçe dersleri bu açıdan son derece önemlidir. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek üzere hazırlanır (Tosunoğlu, vd.; 2004).

Bu çalışma küçük yaşlarda ailede verilmeye başlayan ve okullarda devam eden sevgi, hoşgörü, başkalarına saygılı olma, farklılıkları kabullenme gibi değerlerimize ne kadar sahip olduklarını göstermesi ve hoşgörüsüzlüğün nedeni olan önyargılara dikkat çekmesi açısından önemlidir. Bireylere verilecek olan değer eğitimi, insanların mutluluğuna, toplumdaki huzura, toplumlar arasındaki ilişkilere, barışa, huzura ve güzel bir geleceğin sunulmasına katkıda bulunacaktır. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak maddesinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe dersinin genel amaçlarında belirtilen (MEB 2005, s.4). “Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri” ne işaret etmesi Türkçe derslerinin genel amaçlarına ulaşılması açısından değerler eğitimi yapılmasının önemini göstermektedir. Aynı zamanda önyargıların belirlenmesine yönelik olan bu çalışma Türkçe eğitimi alanında yapılmış ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Varsayımlar

1. Araştırmanın uygulama sürecinde, farklı bölgelerdeki öğrencilerin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmıştır.

2. Uygulamayı yapan öğretmenlerin, kompozisyon yazdırma uygulamasında dikkatli ve özenli bir tutum sergiledikleri varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin, kompozisyon yazma uygulaması esnasında duyarlı davrandıkları ve yazma becerilerini tam olarak ortaya koydukları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerin, 2013-2014 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. Elde edilen veriler, öğrencilerin kompozisyonları ile sınırlıdır.
3. Araştırma farklı milletlere karşı önyargılar ile sınırlıdır.
4. Araştırma, genel liselerle sınırlandırılmıştır.

Alanyazın Taraması

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna ve araştırma sorularına bağlı olarak kavramsal çerçeve oluşturulacaktır.

Değer Eğitimi, Okuma, Yazma ve Önyargı Kavramları. Çalışmanın temelini oluşturan okuma, yazma, önyargı ve değer eğitimi vb. kavramlar alan yazın taranarak bu bölümde tanıtılacaktır. Bu kavramlar çalışmanın sağlam bir zemine oturması bakımından önemlidir.

Değer Eğitimi ve Önyargı

Turner (1999) değerleri kararlarımızı verirken kullandığımız ilkeler ya da niteliğin standartları biçiminde açıklamaktadır. Ona göre değerlerimiz eylemler, insanlar ve olaylar karşısındaki tutumlarımızı biçimlendirir, isteklerimizi ve hırslarımızı yönlendirir. Halstead ve Taylor (2000, s. 169) değeri “genel olarak davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak tanımlamışlardır.

Değer ve değer eğitimi meselesi, milletlerin geleceği ve varlığı ile ilgidir. Doğanay (2006, s.18) bu konuda; “Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler” değerlendirmesini yapmaktadır. Bu anlamda, Kirschenbaum’un (1994) belirttiği üzere 1900’lü yıllardan başlayarak ahlak ve değer eğitiminin yöntem ve amaçları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Değer ve ahlak eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonunda geleneksel metotlarla sürdürülmüştür. 1960’dan sonra geleneksel rol ve değerler sorgulanmaya başlanmıştır. 1960-1970 yılları arasındaki değer eğitimi ile ilgili gelişmeler popüler bir sloganla “insanın gücü” olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde öğrenciyi kendi değerlerini açıklamaya cesaretlendirme, ahlaki muhakeme yapabilme ve değer analizi becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. 1980’den sonra toplum eleştirmenleri, veli grupları, dini liderler ve siyasi partilerin çoğu yeniden geleneksel değerler dönmüş, bunun sonucunda saygı, sorumluluk, öz disiplin, aile, vatan sevgisi ve başkalarına hizmet gibi değerler öne çıkmıştır. 1980-1990 yılları arasında ise muhafazakârlık ve geleneksel değerlere bağlılığın öne çıktığı görülmektedir (Doğanay, 2006).

Değer eğitiminin okullarda verilme zamanına değinecek olursak; bilindiği üzere ilk eğitim ailede başlamaktadır. Çocuk çevresiyle etkileşimi sonucu birtakım olguları zihnindeki şemasına yerleştirme ve geçirdiği yaşantılar neticesinde değer olgusuna ilişkin var olan şemanın içerisine yeni bilgileri aktarır. Aileden sonra ikinci eğitim yeri okuldur. Kınca’ya (1991) göre çocuk ve ergenin eğitiminden, geleceğinden aileler birinci derece sorumlu olmakla beraber okul bu konuda aileyi izleyen ikinci sorumlu kurumdur. Ebeveyn çocukların ilk öğretmenidir, aile bir öğretme öğrenme sistemidir. Bu yönüyle okul ve aile, daha birçok işlevleri olmasına rağmen, eğitim işlevi diğer işlevlerin önüne geçen iki kurum görülmektedir. Gelişim özelliklerini dikkate aldığımız zaman okul, aile ve diğer eğitim kurumlarının,

ortamlarının çocuk üzerinde farklı etkiye sahip olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla verilen değer eğitimnin “çocuğa görelik” ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Değer eğitimi, eğitimdeki değerler transferini güçlendirme yolları arar. Bu transfer ise okuldaki müfredat ve ahlaki atmosferle ilgilidir. Eleştirel düşünme, fikirlerin/düşüncelerin analizi ve karşılaştırılması aracılığıyla değerler ve değer gelişimi hakkındaki düşüncelerini geliştirmeyi amaçlar.

Dünyanın farklı yerlerinde değer eğitimi ile ilgili uygulamalar gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Değerlerin öğretimi konusunda ise okul unsuru ön plana çıkmaktadır. Değerler, sınıflarda açıkça ve okulun ve toplumun etkinlikleri, ilişkileri aracılığıyla öğretilir. Okullarda temel değerler insanların nasıl iletişim kurduğunu, nasıl bir arada çalıştığını ve kararlar verdiğini etkiler. Bu temel değerler ise bölümün ve okulun politikasında, prosedürlerinde yansıtılır. Değerler öğrenci refahına ve disiplinine rehberlik eder. Ayrıca, okulun ebeveynlerle nasıl iletişim kurmasına ve karar verme sürecine yetkililerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin katılmalarına yardım eder. Bunun yanında öğrencilere sağlanan öğrenme deneyimlerine ve bunların nasıl sağlandığına rehberlik eder. Değerler, okul toplumunda bütün bireysel ve grupsal karar verme sürecine katkı sağlar (Ulusoy, 2010).

Okulun değer öğretiminde bu kadar önemli olmasına bağlı olarak değer kavramının öğretimi sürecinde, öğretmenin önemi son derece önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Tyree ve Vence'nin (1997) çalışmalarında öğretmenlerin konumuna ve rolüne 8 madde ile değinilir Tyree ve Vence'ye (1997) göre öğretmenler

- Model olmalı,
- Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı,
- Her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- Öğrencileri cesaretlendirip, cezalandırarak değerleri empoze etmeli,

- Öğrencilere karar verme imkânı tanınmalı,
- Öğrencilere paylaşım fırsatı vermeli,
- Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli,
- Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmali (akt. Dilmaç, 1999, s. 23).

Biçiminde özetlenen özelliklere sahip olmalıdır.

İnsanlar doğumundan itibaren değer eğitimi ile iç içedir. Bunun farkında olması veya olmaması önemli değildir. Ancak okulda verilen değer bilinçli planlı ve programlı olmalıdır. Devletlerin eğitim politikalarının içinde vatandaşlarına değer kazandırma düşüncesi vardır. Ülkemizde sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık ve insan hakları, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde öğrencilere doğrudan değer ile ilgili bilgilerin verildiği görülmektedir. Bir de “Tarih, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı” gibi derslerde doğrudan olmasa bile dolaylı veya örtük program içinde değer bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak 2004 yılında pilot uygulaması başlayan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de uygulanmaya başlanan “sosyal bilgiler” dersi ve diğer derslerde doğrudan kazandırılacak değerler belirtilmeye başlanmıştır. Bu konuda Northwiev Puclic Schools, Grand Rapids adını taşıyan çalışma son derece dikkate değerdir. Bu çalışmada değer eğitimi konusunda şu tespitlere yer verilir: (NorthwievPuclic Schools, Grand Rapids, MI.,1970) göre değer eğitimin amacına ulaşabilmesi için;

- Bireysel değer sistemleri aydınlanmasında öğrencilere yardım için birçok strateji materyalin geliştirilmesi,
- Yeni fikir ve materyalleri oldukça etkili kullanmaları için onlara birçok tecrübeli eğitimcinin ilgi göstermesi,
- Değer kavramının kurulması için çeşitli teorilerin geliştirilmesi,
- Çeşitli konularda değerlerle ilgili teorilerin geliştirilmesi,
- Değer eğitiminde bir diğerine nasıl daha iyi hizmet yapılacağını öğrenmek için

birçok insanla birlikteliğin sağlanması,

- Değer eğitimi ile ilgili araştırma hakkında birçok insana bilgi verilmesi (akt. Dilmaç, 1999, s. 24) gerekmektedir.

Bütün eğitimciler ve anne-babalar, çocukları en iyi biçimde yetiştirmek çabasıdadır. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumsal yaşamda yerini alması, en az iyi bir öğrenimden geçip başarılı bir yetişkin olması kadar önemsenir. Doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerler her toplumda ve her çağda insanlar için aranan nitelikler olmuştur (Yaman vd.,2009). Düzenlenecek değerler eğitimi ile sözü edilen bu nitelikler, genç kuşaklara aktarılarak milli manevi ve evrensel değerlere sahip birer yurttaş olmaları büyük ölçüde sağlanabilir.

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışmaz bir gerçektir. Ancak insanlar toplumca kabul görmüş ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olamaz. Bu nedenle öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel amaçları arasındadır. Dolayısıyla karakter eğitimi ayrı bir program gibi değil, tam tersine okulun bütün ders programlarına eklemlenmiş (bütünleşmiş) bir program olarak düşünülmelidir (Tepecik, 2008).

Toplum yaşamı ile ilgili doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, adil olma ve hak gözetme gibi değerleri çocuklara kazandıran anne babalar ve öğretmenler çocuklara sadece yardım etmiş olmakla kalmazlar; aynı zamanda sıkıntılarını başkalarının sırtına yüklemek yerine, kendi sorunları olarak algılamalarını sağlarlar. Sorumluluklarının farkında olan, sıkıntılarını kendi çözmeye çalışan sağlam temel ilkelerle yetişmiş çocuklar, kendi ayakları üzerinde durabilen, kritik zamanlarda nasıl davranacakları konusunda kararlı olmalarını sağlayan donanıma da bu değerler sayesinde kavuşmuş olurlar (Beil, 2003).

Eğitim felsefecilerinin ve kuramcılarının gündeminde her zaman değer ve Ahlak eğitimine ait sorular olmasına rağmen bu durum son zamanlarda “değerler eğitimi” adı ile bütün dünya da mesleki, kamusal ve siyasi alanlarda ilgi odağı olmuştur. Değer, ahlak ve manevi eğitim üzerine uluslararası mesleki konferanslardaki büyük güncel artışa ek olarak, bu konu hakkında kitap ve dergilerde küresel bir çoğalma olmuştur. Bunun yanı sıra okullarda değer eğitimine merkezi bir dikkat dünya genelinde artmıştır. Değer eğitimi şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu şemsiye terimin içinde manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; dini eğitim; sosyal eğitim; çok kültürlü eğitim; Program ötesi temaslar; vatandaşlık, çevre, sağlık, manevi özen, okul etiği, programa ek etkinlikler, ortak ibadet/toplantı, öğrenen bir toplum olarak okul yaşamı gibi ortak yaşam deneyimlerin bir sınıflaması bulunmaktadır. (Slatter, akt. Keskin 2008)

Geniş bir bakış açısıyla tanımlanan değerler eğitimi, adeta bir sosyal oluşumun bütün unsurlarını ilgilendiren ilişkiler bütününe değer kavramının katkısını barındırmaktadır (Keskin, 2008).

Anadil eğitiminin çocukların zihinsel gelişimi açısından büyük bir önemi vardır. Çocukların kendileri dışındaki insanlara, farklı milletlere, dinlere, topluluklara karşı hoşgörülü olabilmesi, sevgiyle bakabilmesi ve önyargılardan uzak sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için ailede başlayan dil eğitimi ile birlikte verilen değer eğitiminin okulda da sağlam bir şekilde devam etmesi gerekir. Bu bağlamda dil eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin öğrencilerin hayata hazırlanması ve bakış açılarının geliştirilmesi açısından önemi büyüktür.

Türkçe Eğitiminde Değer Öğretimi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal

ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2009).

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu süreçte uygulanan eğitim yaklaşımları ve programları büyük önem taşımaktadır.

Günümüzdeki gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerini almaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu yapma,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- İletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, sorun çözme, ortak karar verme ve girişimcilik, gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2009).

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu beceriler dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı

olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Türkçe dersi, dersin içeriği ve niteliği bakımından edebi eserler aracılığıyla milli kültürün yeni nesillere aktarımı, değerler eğitimi ve kişilik oluşturma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersi, milli kültür, değer ve bilgi aktarımının yanı sıra becerilerin (MEB, 1998, s. 4) geliştirilmesini hedeflemesi açısından değer eğitiminin etkili bir biçimde yapılabileceği derslerin başında gelir. 21. yüzyılın yetiştirmeyi amaçladığı bireylerin taşınması gereken temel becerilerin başında milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme ve estetik zevk kazanma becerileri gelir. Bu becerileri kazanmasında Türkçe derslerinin ayrı bir yeri vardır. Türkçe derslerinde, bir araç olarak kullanılan farklı edebi eserler aracılığıyla, öğrencilerde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri geliştirilerek incelenen eserlerdeki değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (Yaman vd., 2009, s.105)

Türkçe dersinin değer eğitimi ve aktarımındaki yeri ve önemi bu şekilde belirtilirken, değer aktarımında kullanılacak olan metinlerde bulunması öngörülen özellikler ve bu metinlerin önemine Özbay vd. tarafından şu biçimde değinilmiştir:

“Metinler içerisinde toplumun duyuş, düşünüş ve estetik zevkini yansıtan edebi metinlerin ayrı bir yeri vardır. Türkçe derslerinde Türk edebiyatının da seçkin eserlerinden örnek metinlere yer verilmelidir. Bu metinler, Türk’ün hayata bakışını öğrenciye sezdirmesi bakımından önemlidir” (Özbay vd., 2011, s. 25).

Etkili bir değer eğitiminin gerçekleşebilmesi için okutulacak metinlerde bulunması gereken özelliklerin yanı sıra dönemin koşullarına kültürel ve teknolojik değişimine uygun, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanan bir program yapılmalıdır. Bu program sayesinde okulların değer eğitimi sürecine etkin bir biçimde katılımı sağlanabilir. Bu süreçte Türkçe dersinin yadsınamaz önemi ve okutulan metinlerin işlevi Belet vd, (2008) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Türkçe öğretiminin temel aracı olan farklı özelliklere sahip yazınsal ya da öğretici metinler, ulusal ve evrensel kültürün dayandığı değerlerin öğrencilere aktarılması için önemli birer araç olma özelliğine sahiptir. Bireyler arasındaki iletişimi sağlama özelliği taşıyan Türkçenin öğretimi ağırlıklı olarak bu metinler aracılığı ile gerçekleştirilir. Türkçe öğretiminin temel aracı olan metinlerde işlenen temalar da ulusal ve evrensel kültürün dayandığı değerlerin öğrencilere aktarılması için önemli birer araç olma özelliğine sahiptir.

Değer tanımlarına baktığımız zaman, değerlerle bağlantısı en sık vurgulanan kavramlar, inançlar, eğilimler, normatif standartlar ve tutumlardır. Değerlerle ilgili çalışmaların yansımaları ülkemizde özellikle altmışlı ve yetmişli yıllardan itibaren devam etmektedir. Son yıllarda güncelliğini koruyan değer kavramı çeşitli disiplinler yoluyla okulların eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiş ve öğretim programlarında 2005 yılından itibaren yer almaya başlamıştır.

Eğitim programlarına değer eğitimi dersi koyulmasa bile örtük program da MEB'in belirlemiş olduğu 20 değer ara disiplinler olarak yer almaktadır. Okulun atmosferi, öğretmenlerin disiplin anlayışları ve beklentileri gibi yapılar değer öğretmekte ve öğrencilerin değer gelişimine katkıda bulunmaktadır (Akbaş, 2004). Bireylerin kişilik ve karakterlerinin büyük oranda şekillendiği ilköğretimde değer eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi, çocuğun ileriki yaşamı için dengeli bir kişilik oluşturması bakımından önemlidir.

Çeşitli ortamlarda sıklıkla, ğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde bilimsel bilgiler ışığında yeniden düzenlenmesine gereksinim duyulduğu dile getirilmektedir. Bu nedenle program; davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımla yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenciyi merkeze alan, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

Erkul'a (2004) göre metin, zengin anlamlı bir dil birliği; anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamı; cümlelerden oluşmayıp onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam nitesi; yazar tarafından bilinçlice yapılan bir dil düzenlemesidir.

Metinler içerisinde toplumun duyuş, düşünüş ve estetik zevkini yansıtan edebi metinlerin ayrı bir yeri vardır. Türkçe derslerinde Türk edebiyatının da seçkin eserlerinden örnek metinlere yer verilmelidir. Bu metinler, Türk'ün hayata bakışını öğrenciyi sezdirmesi bakımından önemlidir.

Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak maddesinin İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programında Türkçe dersinin genel amaçlarında belirtilen (MEB 2005, s.4). "Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve zmler üretmeleri";

bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek maddesinin de “Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri ”ne işaret etmesi Türkçe derslerinin genel amaçlarına ulaşılması açısından değerler eğitimi yapılmasının önemini göstermektedir.

Dil ve zihinsel becerilerini geliştirilmesi dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu içinde birlikte ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır ve bu bütünlük içinde Türkçe derslerinde değer eğitimi verilmelidir. Türkçe derslerinde ve eğitimin genelinde sevgi merkeze alınmalı, sevgi ile birlikte saygı, hoşgörü, iletişim gibi birbiriyle bağlantılı değerler hakkında, insanlar eğitip bilinçlendirilmelidir. Böyle bir eğitim küreselleşen dünyanın barış, huzur, güven, dayanışma, kardeşlik içerisinde bir dünya halini alabilmesi için büyük önem taşır (Ergen, 2006).

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki önyargılarının incelediği bu çalışmada okuma konusuna da yer verildi. Okuma ve yazma arasındaki ilişki, yazmanın ön koşulunun okuma olması ve önyargıların okuma ve yazmaya etkisi nedeniyle araştırmada bu başlıklara yer verilmiştir.

Okuma

Bireyin kültürel gelişiminde ve günlük yaşantısında önemli bir yere sahip olan okuma kavramı eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de büyük yer tutar. Kişinin aile ve çevrede konuşma ile dinleme becerilerini kısmen de olsa edinerek okula başladığı düşünüldüğünde okumanın, temel dil becerileri içinde sistematik şekilde öğretilmeye başlanan ilk beceri olduğu söylenebilir.

Okuma alışkanlığı okullarda kazandırılması gereken değerlerimizden biridir. Değerlerimizin kazandırılmasında, önyargılardan uzak hoşgörülü bireyler yetiştirilmesinde de okumanın ayrı bir önemi vardır.

Okuma kelimesi kavram alanı olarak yazılı bir metni sesli olarak söylemek veya sessiz bir biçimde algılamak dışında, öğrenim görmek, okuryazar olmak, çalışmak, okuma alışkanlığı edinmek gibi daha pek çok anlamda kullanılmaktadır.

Okumanın günlük dilde kazandığı birçok değişik anlam vardır. Okuma, gündelik Türkçe’de ‘Onun okuması yoktur.’, ‘Çok okuyan çok bilir.’ ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ‘Oku da adam ol!’ anlamlarında kullanılabildiği gibi, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi edimleri de belirleyebilecek şekilde kullanılmaktadır. ‘Canına okumak’ deyiminde olduğu gibi mecaz anlamlar kazanarak başka anlamlarda da kullanılabilmektedir. Sözcüğün, yazılı basılı metinlerden anlam çıkarmaya değin gündelik kullanımlarını, birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. ‘Onun okuması yoktur.’ derken okuma, okuryazarlık anlamına geliyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ tümcesinde ise bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığı belirtilmektedir. ‘Benim içimi okur.’ tümcesinde okuma, karşındakini çok iyi tanıma, ne yapacağını kestirebilme anlamında. ‘Oku da adam ol!’ ise yerine göre ya da söyleyenin öfkesine göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebilecek şekilde kullanılmaktadır (Göktürk, 2002).

Araştırmacılar okuma kavramı için farklı tanımlar yapmışlardır. Demirel (2002, s.59) okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor (devinimsel) becerilerin ortak çalışması yoluyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamıştır. Burada öne çıkan nokta okumada zihinsel faaliyetlerle birlikte duyu organlarının da önemli işlevleri olduğu görüşü öne çıkmaktadır.

Kavcar ve diğerklerine (1997) göre okuma, bir yazının sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğerk öğeleriyle birlikte görülmesi, algılanması ve kavranması sürecidir. Bu tanımda yazıyla birlikte diğerk sembollerin de okumada önemli bir yere sahip olduğu görölmektedir.

Kantemir (1997) okumayı, yazılı sembolleri anlamlandırma ve yorumlama amacıyla, zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı etkinlikler bütünü olarak değerlendirmektedir.

Yıldız (2003)'a göre ise okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.

Yukarıdaki tanımlarda öne çıkan vurgulara bakılarak okumanın genel nitelikleri şöyle sıralanabilir: a) Okuma bir iletişim sürecidir, b) Okuma bir algılama sürecidir, c) Okuma bir öğrenme sürecidir, d) Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Genç, 2001, s.26). Okur, önceki deneyimlerinden, küçüklüğünden beri edinmiş olduğu bilgi birikiminden etkilenerak bir metni anlamlandırır. Herkes okuduğu metinden farklı anlamlar çıkarabilir, hayat tecrübesi, önceki okumaları inançları ve farklı yaşam biçimleri okumayı etkiler, okumadan farklı anlamlar çıkartılır.

Okuma etkinliği görme, seslendirme yönünden fizyolojik; kavrama, anlama yönünden bilişsel; okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum takınma, okuma arzusu duyma gibi yönlerden duyuşsal; sesli veya sessiz okuma bir beceri olduğuna göre, aynı zamanda devinişsel bir süreçtir (Nas, 2003).

Akyol (2006)'a göre okuma, hemen her dersin temelinde önemli bir yere sahip olduğu için okul programlarının omurgası niteliğindedir. Okuma ve okunanlardan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insan hayatının anlamlı hale gelmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır.

Okuma, sadece akademik başarı sağlamaya yarayan bir vasıta değil aynı zamanda geçmişle gelecek arasında kurulan bir köprüdür. Okuma, geçmişe ışık tutma ve kültürel mirası gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarma bakımından büyük öneme sahiptir. Okuma bu yönüyle toplumla da ilgilidir. Uygur toplumlarda okuma, ilerlemenin ve gelişmenin bir gereği olarak önemsenmekte ve gelişmemiş toplumlarda okumayan bir nesil tehlike olarak görülmektedir. Çünkü okumayan bir kişi yanlış bilgi ve inanışlarının esiri olur ve bunlardan kurtulamaz. Okuma kişiyi bilgisizlik ve yanlış inanışlardan korur (Demirel, 2002).

Öte yandan günümüzde öğrenciler sadece okulda bilgiye ulaşmakla yetinmemekte aynı zamanda bireysel olarak kendilerini geliştirme ve öğrenmeyle zaman geçirmektedirler (Erdoğan, 2008). İnsan hayatının sınırlılığı düşünüldüğünde yaparak yaşayarak öğrenmenin bilgi edinmede okumaya göre her zaman yeterli bir güç olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle bireysel gelişmede ve öğrenmede okumanın önemli bir yeri olduğu gerçeği yadsınamaz.

Okumanın tanımlarından yola çıkılarak okumanın fiziksel ve zihinsel süreçlerin işletilmesiyle ortaya çıkan bir beceri olduğu söylenebilir. Bu beceri, insanların kendini geliştirmesinde önemli bir araçtır. İnsan beyni, çocuk gelişimi ve davranış bilimleri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda okumanın beş temel prensibi ortaya çıkarılmıştır:

1. Okuma, anlam kurma sürecidir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak metni çözmeye çalışır.
2. Okuma, akıcı olmak zorundadır. Tek tek kelimeleri değil bütün metni anlamaya yönelik olmalıdır.
3. Okuma, mutlaka stratejik olmalıdır. Okuyucu kendisini metnin seviyesine, ön bilgisine ve okuma amaçlarına ayarlayabilmelidir.
4. Okumak için motive olmak gerekir.
5. Okuma, sürekli gelişen bir beceridir. Bu nedenle sürekli ve düzenli bir okuma

eğitimi yapılmalıdır (Bahçeci, 2009).

İyi okuyucunun özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- İyi okuyucular aktif okuyuculardır.
- Metni okumadan önce kendilerine amaç belirlerler. Metni okurken, metnin amaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirirler.

- Metni okumadan önce metne göz gezdirirler.
- Okurken bir sonraki adımda ne olacağı hakkında fikir yürütürler.
- Seçici okurlar. Okuma sürecinde kararlar alır, hangi kısmı dikkatlice okumaları gerektiğini, hangi kısmı atlamaları, hangi kısmı hızlıca geçmeleri gerektiğini bilirler.

- Okurken anlamı yapılandırır, tekrar eder ve sorgularlar.
- Zihinlerinde bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışırlar.
- Önceki bilgileriyle metindeki bilgileri karşılaştırırlar.
- Metne duygusal ve zihinsel yönden tepki verirler.
- Hikâye türündeki metinleri okurken, olay ve karakterlere ilgi gösterirler.
- Bilgilendirici metinleri okurken, metinle ilgili özetleri zihinlerinde yapılandırır ve tekrar ederler.

- Okumanın okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası süreçlerden oluştuğunu bilirler.

- Anlama zaman alıcı, süreklilik isteyen ve karmaşık bir süreç olmasına rağmen iyi okuyucular için üretken ve tatmin edici bir süreçtir (Özyılmaz, 2010, s. 4-5).

Teknolojinin hızla ilerlediği ve bilgi çeşitliliğinin adeta bir bilgi yığını oluşturduğu günümüz koşullarında okumanın önemi sürekli artmaktadır. Bireyin okuma becerisi ile birlikte bu bilgi yığından nasıl yararlanacağını da bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bireyin okuma ihtiyacına göre okuma türleri ve teknikleri değişkenlik göstermektedir.

Okuma, yazar okuyucu iletişimi, farklı bakış açıların edinilmesi, farklı değerlerin kazandırılması bakımından temel bir beceridir. Bu beceriyi kazanmış bireyler okuma ile birlikte birtakım değerleri kazanırlar. Okunan her metin farklı bakış açılarını farklı dünyaları görmemizi sağlar. Metinler, ulusal ve evrensel kültürün dayandığı değerlerin öğrencilere aktarılması için önemli birer araç olma özelliğine sahiptir. Metinlerde işlenen temalar da ulusal ve evrensel kültürün dayandığı değerlerin öğrencilere aktarılması için önemli birer araç olma özelliğine sahiptir. Okuma becerisini ve alışkanlığını kazanmış olan bireyler okudukları bu metinlerle, roman ve hikâyeler ile milli ve evrensel değerleri kazanırlar.

Temel dil becerileri içinde yer alan okuma becerisi, dinleme becerisi ile birlikte dil becerilerinin anlama grubunu oluşturur. Okumayla ilgili tanımlara ve açıklamalara göre okuma eyleminde anlama ön plandadır. İki ayrı çaba gibi görünse de okuma ve anlama birbirlerine sebep-sonuç ilişkisi içinde bağlıdır (Demirel, 2002). Birbirine bu şekilde bağlı olan okuma ve anlama bir bütünün parçaları gibidir, anlama olmadan yapılacak olan okumaya, okuma denilemez. Okuma ile yazar ve okuyucu bir iletişim sürecine girer, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan da dinamik bir anlam kurma sürecidir. Çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerisini kazandırmak okuma öğretiminin temel amacıdır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Okunandan anlam çıkarmakla, anlamı yapılandırmak günümüzde okumanın önemli bir konusudur. (Akyol, 2006, s.29)

Okumada amaç okuduğunu anlamaktır. Anlama olamadan okumanın bir faydası yoktur. Okuma becerisi incelenirken anlama üzerinde de durmanın faydalı olacağı düşünülmektedir

Anlama

Kavram alanı olarak temel dil becerilerinden dinleme ve okumayı içine alan anlamayı Gardner (1993), “bilgi, beceri ve kavramları alma kapasitesi” olarak tanımlamaktadır (akt. Duman vd. 2008, s. 14).

“Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir”(Güneş, 2000, s. 59).

Anlama; görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimedenden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istediğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir(Karakuş, 2005).

Okuduğunu Anlama. Temel dil becerileri içinde iki ayrı başlık altında incelenenler de aslında okuma ve anlama birbirini tamamlayan faaliyetlerdir. Basit düzeyde sadece kelimeleri doğru seslendirmeyi sağlamaya yarayan okuma çalışmaları dışındaki bütün okuma etkinliklerinde esas amacın okunanları anlamak olduğu söylenebilir. Son yıllarda bu yüzden okuma kavramı anlama kavramıyla birlikte kullanılmaya başlanmış ve okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların sayısı artmıştır. Demirel (2002, s.68) bu durumu şöyle ifade etmektedir: “İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden- sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamak ister.”

Sidekli'ye (2005) göre okuma bireysel bir anlamlandırma sürecidir sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Kısaca okuma, aktif ve yaratıcı bir işlemdir. Buradan hareketle okuma etkinliğinin anlama olmadan eksik kalacağı söylenebilir.

Şengül ve Yalçın (2004) ise, okuduğunu anlamayı yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemi olarak değerlendirmektedir.

Okuduğunu anlama ile ilgili tanımlarda okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için birtakım düşünsel süreçlerin işe koşulmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Aslında tüm bu süreçler anlamayla ilişkilidir. Yaşam boyu öğrenmenin günümüzde gittikçe önem kazandığı göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlamanın öğrenme içindeki yeri yadsınamaz. Bu nedenle aileler ve eğitim kurumları sadece okuma üzerinde değil anlama üzerinde de yeterince durarak bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.

Okur, önceki deneyimlerinden, küçüklüğünden beri edinmiş olduğu bilgi birikiminden etkilenerak bir metni anlamlandırır. Bir metni okuyan farklı kişiler farklı anlamlar çıkarabilir. “Deneyim Ufku” okurun önceki okumalarından ve yaşamından edindiği kültürel ve edebi birikimleri kapsamaktadır. Hayat tecrübesi önceki okumalar, yaşam biçimi ve inançlar, okurun “deneyim ufkunu oluşturan unsurlardır. Okur, edebi metni okuma sürecinde bu unsurların tamamının etkisi altındadır. Toprak (2003), okuma sürecinde eser ile okur arasında ortaya çıkan bu etkileşimin tarihsel ve estetik bir kurama sahip olduğunu dile getirir. Yani eser gerek bizzat okurun kendisi tarafından daha önce okunan eserler gerekse okurdan önce o eseri okuyanların mevcut bilgileri doğrultusunda anlamlandırılır. Önceki deneyimler, bilgi birikimi, önyargılar metnin anlamlandırılmasında etkilidir. Dolayısıyla her okur, kendisi ve başkaları tarafından şekillendirilen bir “deneyim ufku”na sahiptir. Bu durumun sonucu olarak edebi eserin her okumasında ona daha farklı anlamlar yüklenir ve her okuyucu edebi eserden farklı anlamlar çıkartabilir (Tüzel & Kurudayıoğlu, 2013).

Okurların kendine özgü karakterleri, dünya görüşü ve yaşam şartları edebi metinden farklı beklentiler içinde olmalarına neden olmaktadır. Bu beklentiler, bir yandan okurun metinle bağ kurmasını sağlarken diğer yandan da metne ilişkin çeşitli isteklerin olmasını sağlamaktadır, okurun sahip olduğu önyargılar, önceki yaşantıları okuduğu metni anlamlandırmasında etkili olacaktır. (Tüzel & Kurudayıoğlu, 2013).

Bir metnin farklı kişiler tarafından farklı algılanması, anlamlandırılması, okurun beklentileri, hayata bakış tarzları sahip oldukları önyargıları, eğitim seviyeleri, yaş, cinsiyet ve toplumdaki konumlarına göre değişebilir.

Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar. Bu bölümde araştırmacının problemine ve alt problemlerine vurgu yapan benzer çalışmalara ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili diğer çalışmalara birlikte yer verilmiştir.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013) “Alımlama Estetiği Doğrultusunda Okurun Beklenti Ufkunun Tespit Edilmesi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma” isimli makalede okurların edebi eseri alımlama sürecini açıklama ve bu süreci belirleyen faktörleri belirlemek için Memduh Şevket Esenal’ın “Bir Kucak çiçek” adlı hikâyesi yarım hikâye tekniği kullanılarak 38 okura sunulmuş ve katılımcılara yöneltilen sorular ile hikâyeye ilişkin alımlamalarının ve beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı anda aynı hikâye metni ile karşılaşan okurların alımlamalarının ve beklentilerinin birbirinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin okurların metinden beklentilerini etkilediği de araştırmanın bulguları arasındadır.

Okuduğunu anlama üzerine yapılan birçok araştırmada da görüldüğü gibi okuduğunu anlama üzerinde etken olan birçok şey vardır. Ailenin sosyo-ekonomik yapısı, yetiştiği ortam okumaya karşı olan tutum öğretmenin ve ailenin tutumu gibi etkenler öğrencilerin okuduklarını anlama ve okumaya karşı tutumunu etkilemektedir. Okumaya ve okudukları kitaba karşı önyargısı olan bireylerin okuduklarını anlamaları zor olacaktır. Öğrencilerin kendi dünya görüşü, yaşam deneyimleri, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri yaşamı boyunca çeşitli yollarla edinmiş olduğu önyargılar da okunan metinlerin anlaşılmasını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir.

Okuma ve Yazma İlişkisi

Okuma ile yazma becerileri arasında da yakın bir ilişki vardır. Dinleme konuşma ve okuma becerisini kazanan bir bireyin en son olarak da yazma beceresini kazanması ve geliştirmesi beklenir. Okuma insanın yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Okuma yaşam boyu sürdürülen bir etkinliktir, sadece hayatın bir bölümünde kullanılmaz.

Okumasını bilmeyen bir bireyden yazması beklenemez elbette, yazma becerisinin okuma becerisi ile birlikte geliştiği söylenebilir. Sözel iletişim becerisi olan konuşma nasıl dinleme becerisine bağlı bir şeyse, yazılı iletişim de okuma becerisine bağlıdır denebilir. Tüm bu beceriler bir bütünlük arz etmektedir. Çünkü okunmayan bir yazı üzerinde düşünülüp yorum yapılamaz, bu nedenle de bir yazı üzerinde düşünmek için öncelikle onun okunması zorunludur ve bu okumanın etkili bir okuma olması gerekir.

Okuma becerisinin kazanılmasında “okuma eğitiminin” çok büyük önemi vardır. İnsanların kendilerini geliştirmelerinde okuma önemli bir araçtır. Okuma becerisini iyi almış bir insan hayatın her alanında başarılı bir birey olabilir. Okuma insanların düşünce dünyasını ve ufku geliştirir. Kelime hazinesi artan bireyin düşünce ufku da gelişir. Bireyin bilgi edinmesini sağlayan okuma, insanların ve toplumun bilinçlenmesine aracılık eder. Bu yüzden insanlara okuma alışkanlığının mutlaka kazandırılması gerekir. (Bağcı, 2007)

İnsanlar günlük yaşamda birçok metinle karşı karşıya gelmektedir. Karşılaştıkları bu metinleri okuyarak anlama, çağdaş ve demokratik toplumda yaşamın bir gereğidir. Bu yüzden ana dili öğretiminde dilsel becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin ilişkileri, öğretimin amacını kuşatmaktadır. Kendilerine özgü nitelikleri de olan bu etkinlikler pek çok ortak noktada buluşmaktadır. (Sever, 2004)

Okuma becerisi ile yazma becerisi arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Ancak örgün eğitime başlayan kişinin kazanmaya başladığı ortak beceri olan okuma ve yazma

becerileri, kendi aralarında da öncelik ve sonralık sırasını takip etmektedir. Okumayı öğrenen kişinin yazmayı öğrenme aşamasına geçmesi takip edilen en yaygın ve geçerli olan bir yoldur. Çünkü ancak okumayı öğrenemeyen bir kişinin, yazmayı başarabilmesi düşünülemez. Bu öncelik ve sonralık sırası, araya giren bir zaman dilimi değil, birbirini takip eden faaliyetler olarak cümlelerin önce okutturulup sonra yazdırılmasını ifade etmektedir. Bu ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz eder. (Coşkun, 2005)

Yazma, diğer üç becerinin üzerine geliştirilmesi gereken bir beceridir. Dinleme ve konuşmanın olduğu gibi okumanın da yazma becerisinin geliştirilmesinde çok büyük etkisi vardır. Dolmayan havuzun taşması mümkün olmadığı gibi okuma becerisi gelişmemiş kişinin de yazılı anlatımının mükemmel olması beklenemez. Okunan metinlerde; dil ve anlatım özelliklerini somut olarak gören kişinin başarılı yazılı anlatım metinleri oluşturması beklenir. Okunan metinlerin taklidiyle başlayan ilk yazma örnekleri, zamanla okunan güzel metinlerle karşılaştırmalar yapılarak ilerleme gösterir ve kazanılan donanım ve bireysel yazı üslubuyla mükemmelleşmeye başlar. Yazma becerisinin mükemmelleşmesinde okumanın büyük bir rolünün olduğu söylenebilir. (Bağcı, 2007)

Sonuç olarak tüm dil becerileri birbirinden ayrılamaz, her becerinin gelişimi de kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri birbirini tamamlar. Okuyarak ve dinleyerek kazanılmış pasif durumdaki kelimeler ancak konuşma ve yazma ile aktif duruma geçebilir. Bir becerideki gelişme diğerlerine olumlu katkıda bulunur.

Yazılı Anlatım

İnsanlar iletişim kurmak amacıyla tarih boyunca farklı vasıtalar kullanmışlardır. Bu iletişim vasıtaları içinde gelecek nesillere kültür ve bilgi aktarımı sağlayan sözlü anlatım yazının icadından önce en önemli iletişim yollarından biri olmuştur. Yazının icadıyla birlikte

bir yandan sözlü anlatım önemini korurken bir yandan da sözlü anlatıma göre kalıcı ve doğru bilgiler aktarmayı daha olası hale getiren yazılı anlatım önem kazanmıştır.

“Yazma, konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimidir. Hangi biçimde ve hangi amaçla yazılırsa yazılsın, yazılı anlatımın temel amacı; okuyucuya belli bir konuda, belirli bir haber iletmektir” (Özbay 2006, s. 122). Kişi yazılı anlatım yoluyla duyduklarını, düşündüklerini, okuduklarını, kültür ve bilgi birikimini konuşma imkânının olmadığı insanlara veya başka nesillere aktarma imkânı bulur.

Aktaş ve Gündüz, (2002, s. 57) “Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir.” demektedir.

Ağca (1999, s. 109), yazılı anlatımı, “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması” olarak tanımlamaktadır. Ünalın da (2001, s. 123) benzer şekilde yazılı anlatımı şöyle tanımlamıştır: “*Yazılı anlatım, öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır.*”

Dil eğitiminin temel amaçları arasında sözlü ve yazılı anlatımın kazandırılması ve geliştirilmesi önemli yer tutar. Kişi, amacını sözle ya da yazıyla anlatabilmek için zihninde düşüncelerini belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar, etkin anlatım yolları arar. Bir dili kazanmış sayılmak için, o dille duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak anlatabilmek gerekir. “Dil ortaktır ama söz, anlatım bireyseldir. Birey ortak dilin araçları olan sözcüklerden yararlanarak, kendi üslubu ile duygu ve düşüncelerini oluşturur.” (Sağır, 2002, s.16).

Dinleme ve konuşma anadilinde kısmen pasif bir etkinlik; anlatmaksa aktif bir etkinliktir. Anlatım yazılı ve sözlü olmak üzere ikiye ayrılır.

İletişimde yazılı anlatımın sözlü anlatıma göre birçok farklı yönü vardır. Öncelikle yazılı anlatım, dili daha dikkatli kullanmayı gerektirir. Böyle olunca da kişi, ister istemez o dilin kurallarını öğrenmeye yönelir. Hiç şüphe yok ki yazılı anlatımın en büyük özelliği kalıcı olmasıdır. Bu konuyla ilgili olarak ünlü Fransız yazar Emile Zola şöyle der: “Ancak yazıya geçmiş düşüncelerin değeri vardır. Geriye kalanlar rüzgârın alıp götürdüğü bir saatlik kuru hayalden başka bir şey değildir” (akt Koçak, 2005, s. 21).

Sözlü anlatımda kişinin hata yapması doğal görünse de yazılı anlatımda kişi düşünceleri düzenleyip uygun ifade olanağına kavuşturmak için gerekli süreye sahip olduğundan dili daha özenli kullanma zorunluluğu vardır. Bu sebeptendir ki sözlü anlatımda normal karşılanan yerel söyleyişler, anlatım bozuklukları gibi yanlışlar - yazınsal nitelikli ürünler hariç- yazılı anlatımda hata olarak kabul edilmektedir. Bu farklılık yazı dili ile konuşma dilinin bire bir aynı özelliklerde olmamasından kaynaklanmaktadır. Özbay (1995, s. 35) konuşma dili ile yazı dili arasındaki bu farkı şöyle ifade etmektedir: “Konuşmada, bazı yanlışlıklar fark edilmez veya önemsenmez. Asıl amaç konuşanın gayesini anlamak olduğundan kelimeler üzerinde ayrı ayrı dikkat harcanmaz. Yazı ise okuyanın gözü önünde durmaktadır. Oradaki her bozukluk önemli bir dil sorununa işaret etmektedir. Yazanın konuşana göre daha çok zamanı vardır.”

Yazı dili, insan düşüncesinin oldukça ileri bir gelişmişlik düzeyinde ulaştığı dönemlerin ortaya koyduğu bir iletişim aracıdır. Yazı dili kalıcıdır, konuşma dilinin unutulma zafiyetini taşımaz. Düşünerek, akıl mantık süzgecinden geçirilerek yapılan ifade şekli olan yazı dilinin anlaşılması konuşulan dile göre daha kolaydır (Ağca, 1999).

Bu açıdan bakıldığında yazı dili, konuşma dilinin yerel özelliklerini, konuşma dili kadar yansıtmadığı için standart dile daha yakındır.

Karakuş (2005, s. 156) yazılı ifade ile ilgili şöyle demektedir: “İnsanlar konuşurken veya yazarken aynı dili kullandıkları halde, farklı farklı ifade ederler. Her insan duyar,

düşünür. Ancak her insan duygu ve düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade edemez. Kelime ve cümlelerin kullanımında farklılıklar vardır.” Düşüncelerin ve duyguların yazı ile ifade edilirken herkes tarafından farklı biçimde anlatılması edebi türlerde çeşitlilik sağlar. Edebi türlerde sağlanan bu çeşitlilikle diğer insanlar bu eserlerden faydalanıp kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade etme imkânı bulur.

İlköğretim Türkçe Programı’nda, MEB (2006, s. 8) “Yazılı anlatım, sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşıktır. Konuşurken dinleyenin göstereceği tepkiler (yüz ifadesinin değişmesi, soru sorması vb.) bizi hemen etkileyerek amacımız yönünden konuşmamızı, şu ya da bu doğrultuda değiştirebilmeyi yönlendirmesine karşın, yazıda böyle bir imkân yoktur. Yazıda her şey önceden iyice hesaplayarak, yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam bizim istediğimiz biçimde anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gereklidir. Çünkü yapacağımız yanlışları sonradan şu ya da bu biçimde düzeltemez, eksikleri tamamlayamayız. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır, yazı yazarken bunlara uymamız, düşüncelerimizi kurallara uygun cümleler durumuna getirmemiz, bu cümleleri en etkili ve amacımıza en iyi varacak biçimde sıralamamız gerekir. Bunun içindir ki, yazma öğretimi ve yazılı anlatım öteden beri Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olagelmıştır; böyle olmayı da sürdürecektir.” Denilmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Yeni Öğretim Programı’nda ise yazma ile ilgili olarak şöyle denilmektedir: “Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmalarını yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir.” Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde

metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir (MEB, 2006, s. 7).

Görüldüğü gibi öğretim programlarında yazılı anlatıma çok önem verilmekte ve yazma becerisinin kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düştüğü belirtilmektedir. Öğrencilerin ortaya yeni bir yazılı ürün koymalarının zorlu bir süreç olduğu ve diğer dil alanları ile de yazılı anlatımın desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yazılı anlatım uzun ve çaba gerektiren bir süreçte gelişse de kalıcı olduğundan hem eğitimde hem de hayatın çeşitli alanlarında büyük öneme sahiptir.

“Yazılı anlatım becerisi okuldan sonraki yaşamın da vazgeçilmez bir parçasıdır. Günümüzde çağdaş toplumların yapısı, ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline doğru kaymaktadır. Bu yeni süreçte iletişim becerilerinin önemli bir yeri olacaktır. İletişimin bir boyutunu oluşturan yazılı anlatım gelişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir etken olacaktır” (İşeri vd., 2008, s. 134).

Ülkemizde yaygın bir görüş olarak yazma sadece bir yetenek gibi algılanmakta ve yazarların uğraşı sayılmaktadır. Oysa Kavcar (1996, s.16)’a göre: “Doğru ve düzgün anlatım bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılır.”

Etkili ve güzel yazı yazabilmek için başta iyi bir yazma eğitimi almak ve bunu uygulayabilmek gerekir. Bu gerçekten hareketle, öğrencilere çocukluktan başlayarak yazma eğitiminin verilmesi, yazılarının incelenmesi ve hatalarının ortaya çıkarılıp bunlara göre

çalışmalar yapılması, onların bu becerilerinin gelişmesine ve dolayısıyla iyi yazı yazabilmelerine katkı sağlayabilir (Arıcı ve Ungan, 2008).

Yazı yazmak demek; kelimeleri, cümleleri üst üste, gelişigüzel sıralamak demek değildir. Yazı yazmak duygu ve dilekleri, fikir ve düşünceleri belli bir düzen, disiplin ve ahenk içinde anlatmaktır. İşte yazılı kompozisyonun amacı budur. Yazılı anlatım sözlü anlatımın tekrarı değildir. Hem yapısı hem işleyişi bakımından sözlü anlatımdan farklı olan bir dilsel işlevdir. Gelişiminin en alt seviyelerinde bile yüksek bir soyutlanma düzeyi gerekir (Öner, 1996).

Yazma ile yazılı anlatım genelde aynı anlamda kullanılsa da yazılı anlatımda bir bütünlük (kompozisyon) olduğu gözden kaçmamalıdır. Öğrenciler, söylenenleri veya okunanları aynen yazmakta zorluk çekmeseler bile, yazılı anlatım uygulamalarında verilen bir konu hakkında kompozisyon yazarken çoğu zaman zorlandıkları ve isteksiz oldukları bilinmektedir. Öğrencilerin kompozisyon yazmaktan çok çekindiği, düşüncelerini bir bütünlük içinde aktaramadıkları görülmektedir. Sözlü anlatım becerisi iyi olan öğrencilerin bile yazılı anlatım uygulamalarından çekindikleri ve zorlandıkları görülmektedir.

Bir düşünceyi, olayı, fikri ve durumu yazılı olarak anlatabilmek, bir bütünlük ister. “Her metin sanılanın aksine bir kompozisyonudur. Çünkü her eser anlamlı bir bütün niteliği taşımalıdır.” (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006, s. 2). Yazılı anlatımda bütünlük, genel anlamda dış yapı, anlatım (iç yapı), yazım (imlâ) ve noktalamadan oluşur. Bu dört özelliğin başarılı bir şekilde uygulanması doğru ve güzel yazıyı oluşturur. Belirtilen unsurlar tek tek geliştirilerek, bütünün güzelliği sağlanır (Deniz, 2003). Bu unsurlar gözetilerek ortaya konulan bir yazılı anlatı ürünü bazı aşamalardan geçerek oluşturulur. Temizkan (2003) yazılı anlatı ürünü oluşturmanın aşamalarını; konunun seçilmesi, konunun sınırlandırılması, konunun ana maddesinin belirlenmesi, konu hakkında söyleneceklerin bulunması, plan yapılması,

düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması, yazının değerlendirilmesi olmak üzere yedi maddede toplamıştır.

Sever'e (2004) göre duygu ve düşüncelerini yazılı olarak iyi anlatabilen bir kişinin en azından şu becerilere sahip olması beklenir:

Sözcük düzeyinde: a) Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli, b)Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli

Cümle düzeyinde: a) Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli, b) Cümleleri, değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli

Paragraf düzeyinde: a) Cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli, b) Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli.

Koç ve Müftüoğlu (1998, s. 77) iyi bir yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Konuyu belirlemek, anlama ve konu sınırlamasını yapabilmek.
- Konu ile başlık arasındaki bağlantıyı kurabilmek.
- Bu bağlantıyı kuran kavramlar arasındaki anlam ilişkisini anlayabilmek.
- Amacı belirleyebilmek.
- Dil-düşünce bağlantısını kurabilmek.
- Düşünceleri önem ve ilgisine göre ayırabilmek ve sıralayabilmek.
- Ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri saptayabilmek.
- Anlatımda düşünceyi geliştirici, somutlaştırıcı ve yoğunlaştırıcı öğeleri ve anlatım yollarını (tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma) kullanabilmek.
- İşlenen konuyu sapmalardan koruyabilmek (konu dışına çıkmamak).
- Açık ve anlaşılır dil kullanabilmek.

- Sözcük seçimine, cümle kuruluşuna, paragraf yapısına önem ve özen göstermek.
- Yinelemelerden kaçınmak.
- Dil yanlışlıkları yapmamak.
- Yazım yanlışları yapmamak.
- Yalın olmak, dinleyende, okuyanda ya da izleyende beğeni yaratıp ilgi uyandırmayı ve konuya yönelmeyi sağlamak.
- Söz varlığını zenginleştirmek.

Günümüzde yukarıda belirtilen yazma becerilerine sahip olan öğrenci sayısının az olduğu görülmektedir. İletişimde teknolojik araçların kullanımının artması, kitle iletişim araçlarının insanların dil becerilerine olan olumsuz etkileri gibi nedenlerden dolayı insanların yazılı anlatım becerilerinin köreldiği görülmektedir. Nas (2003), gençlerin dil becerileri içinde en fazla yazma alanında yetersiz kaldıklarını şu sözlerle ifade etmektedir: “Yazma en çok savsaklanan alandır. Cep telefonu, örütbağ (internet) yoluyla ileti gönderiyorlar, çocuklar ve gençler. Bu yazılarında kurallara uydukları söylenemez. “Selam” yerine “slm” yazılıyor.” Ayrıca insanlar konuştukları veya duydukları şekilde yazma eğiliminde olduklarından kitle iletişim araçlarında yapılan hataları yazılı anlatımlarına da yansıtmaktadırlar. Dili kurallarına uygun biçimde kullanmaya gösterilen özen azaldığı gibi Türkçede bulunmayan harflerin (q, x vb.) yazılı anlatımda kullanıldığı, görülmektedir.

Yazma eğitiminin önemli bir kısmı ilköğretim döneminde verilir. Sözü yazıya dökmek çocuk için kolay olmadığından yazma etkinliği, ilk sınıflarda öğretmenin kılavuzluğunda ve bütün sınıfla ortak çalışma olarak başlar. İlerleyen zamanlarda bireysel çalışmalara daha çok yer verilir (Kavcar vd.1997). Bütün öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek zaman alan bir iştir. Ancak okunması ve değerlendirmesi kolay olduğu için yazılılarda sadece test türü ölçme araçları kullanmak veya uzun zaman aldığından yazılı anlatım çalışmalarına

Türkçe öğretiminde az yer vermek öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermediğinden sakıncalı görünmektedir. Bu nedenle öğretmenler mümkün olduğunca öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hataları zamanında fark etmeli ve öğrencilere gerekli dönütleri vererek yazılı anlatımlarını geliştirmelerine katkıda bulunmalıdırlar.

Yazma Eğitiminde Amaçlar. Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenine düşmektedir. Bu sorumluluk, öğrencilere düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir. (Sever,2004). Çalışmalardan verim elde edebilmeleri için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaçları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Yazı eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Göğüş, 1978, s. 236-239, 372; Keçik ve Uzun, 2001, s. 73-79; Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 62; Coşkun, 2007, s. 51-54; Maltepe, 2006, s. 62-63):

- Yazma sürecini içselleştirmek; yazma istek ve zevkini kazanmak.
- Yazmada bilgi vermek yanında okuyanların zevk almasını da sağlamak.
- Doğru yazma sorumluluğu kazandırmak.
- Metin oluşturmaktan çok metin oluşturmak için öğrencilere gerekli becerileri kazandırmak.
- Sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söylenişini öğretmek.
- Yazım kurallarını öğretmek.
- Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak.
- Yazarken olaylara, düşüncelere, gerekli ve mantıklı bir düzen verebilmek.
- Yazıyı giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmek; ona uygun başlık koyabilmek.

- Duyuru, dilekçe, mektup vb.ni, biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilmek.
- Yaratıcılık isteyen öykü, roman, oyun vb. Türleri için konu bulmaya, bunları iyi bir düzenleme ve etkili bir anlatımla yazmaya alışmak.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini, metnin türüne göre özne-nesnel bakış açısı ve buna göre metindeki dilsel düzenlemeleri tanımak ve uygulayabilmek.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraph yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini öğrenebilmek.
- Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmaya alışmak.
- Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak.
- Bütün alanlarda kullanabilir olmak ve bütüncül öğrenmeyi sağlamak.
- Yazma eğitimini okullardaki çalışmalarla sınırlı bırakmamak, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak.

Yazma etkinlikleri. Öğrencilerin yazmaya ilgilerini artırmak ve monotonluğu kırmak için öğrenme ve öğretme sürecindeki yazma etkinliklerinde farklı yazma biçimleri kullanılmalıdır. Örneğin, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, yarım bırakılan bir metni tamamlama, güdümlü ve kontrollü yazma, eleştirel ve serbest yazma...

2005 Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisine de yönelik yöntemlere yer verilmiştir. Bu yöntemlerin amacı genel olarak öğrencilerin hangi alanlarda ve türlerde yazma yeteneklerinin olduğunu belirlemek ve onları uygun yazma yöntem ve türlerine yönlendirmektir. Programda yazmaya yönelik

önerilen yöntemler ve bu yöntemlerin amaçları tablo 1’de gösterilmektedir (MEB. 2005, s. 66-68):

Tablo 1

Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Yazma Yöntemleri

Yazma yöntemi	Amaç
Not alma	Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemek.
Özet çıkarma	Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlamalarını ve anladıklarını, konunun/metnin bağlamına uygun olarak anlatma becerilerini geliştirmek
Boşluk Doldurma	Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek yazma	Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmek
Serbest yazma	Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmek
Kontrollü Yazma	Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasını sağlamak
Güdümlü yazma	Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek
Yaratıcı yazma	Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek
Metin Tamamlama	Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek.
Tahminde Bulunma	Öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek usûplarını geliştirmek.
Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	Öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmek
Duyulardan Hareketle Yazma	Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirme
Grup Olarak Yazma	Öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak grup bilinci kazanmalarını sağlamak, böylece kişisel gelişimlerine yardımcı olmak
Eleştirel Yazma	Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek.

Metin Tamamlama. Bu çalışmada öğrencilere yazma etkinliklerinden metin tamamlama etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinlikte amaca uygun olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir metin hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek ve yazılı olarak anlatmak amacıyla metin tamamlama çalışması yaptırılabilir. Özellikle öğrenci ana kahraman olduğu bir öyküyü tamamlamaktan zevk alacak ve hayal dünyalarını kullanarak ilginç kurgular oluşturabilecektir.

Yazılı Anlatımın Unsurları. Yazılı anlatım çalışmalarının ilk unsuru eski dilde “mevzu” da denen “**konu**” dur. Konu seçimi dışında temel olarak yazılı anlatımı oluşturan unsurların “**plan, başlık, kelime, cümle, paragraf, yazım ve noktalama**” olduğu söylenebilir. Sallabaş (2007), yazılı anlatımın unsurlarını konu, plan, buluş, yazıya geçirme ve değerlendirme olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Bazı araştırmacılar paragraftan sonra -yazının türüne göre- bölüm ve metni de yazmanın unsurları arasında göstermişlerdir.

Yazılı anlatımda yer alan unsurlar temelde aynı olmakla birlikte yazılan metnin türüne göre değişiklik gösterebilir. İyi bir yazılı anlatım yukarıda adı geçen unsurların bir araya gelip uyumlu bir bütün sergilemesiyle ortaya çıkar. Bu da yazılı anlatımın bir kompozisyon olduğunu göstermektedir. İyi bir kompozisyon yazmak için göz önünde bulundurulması gereken ilkeler vardır. Bunlar; gözlem yapmak, düşünmek, okumak, dili iyi kullanmak şu şekilde sıralanabilir.

İnsanın anlatım gücü, kelime hazinesi ve bu hazineyi doğru kullanmakla ilgili olduğu kadar yazı dili ve yazı dilinin inceliklerini bilmekle de ilgilidir (Erdoğan, 2008). Kişilerin yazmasında etken olan unsurlar ise okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü ve mantık kurgusudur (C. Yıldız, 2010). Yazılı anlatım tüm bu unsurların uyumlu bir şekilde birleşmesiyle başarıya ulaşabilir.

Yazılı Anlatım ve Değerler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar. Bu bölümde araştırmacının problemine ve alt problemlerine vurgu yapan benzer çalışmalar ile yazılı anlatım becerisi ve değerler ile ilgili diğer çalışmalara birlikte yer verilmiştir.

Deniz (2003), “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” isimli araştırmasında, köyde ve kentte yaşayan ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin tespiti ve ortaya çıkan durumun buralarda yaşamayla ilgili bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 1999-2000 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçesine bağlı köylerde, sekiz ve kent merkezinde, dört ilköğretim okulunda 400 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek için öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “t” testinden yararlanılmıştır. Bulgulardan hareketle ortaya şu sonuç çıkmıştır: Köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerisi bakımından kent lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı vardır. Bunda yaşanan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel durumları etkilidir.

Koçak (2005), “Bolu İli İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Bolu - Merkez Koç İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri, Bolu- Merkez Canip Baysal İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri, Bolu - Mudurnu Yatılı İlköğretim Okulu 5. ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler doğrultusunda yazılı anlatım becerisindeki başarının yaşanan yerle (köy-şehir), alınan eğitimle ve ailenin sosyokültürel durumuyla doğrudan ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma alışkanlığının yazılı anlatım becerisine olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2006), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin

yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, kitap okuma sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini incelemiştir. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Edirne ilindeki ilköğretim okullarında 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Altı Adet Kompozisyon Konusu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okulöncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sallabaş (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” isimli yüksek lisans tezinde Ankara merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde betimsel yöntemle veri toplamıştır. Öğrencilerin ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmış, öğrenci kâğıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Can (2009), “Afyonkarahisar İli Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” isimli yüksek lisans tezinde 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin yetiştikleri ortama bağlı birtakım değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespit etmek için 39 öğrenciden bilgi formu ve kompozisyon uygulaması ile veri elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendini yeterli sayıda kelimeyle ifade etmekte zorlandıkları ve yetiştikleri ortamın yazılarında etkili olduğu belirlenmiştir. Kendini yazılı olarak ifade etme becerisinin gelişmesinin cinsiyete, televizyon seyretme süresine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Evde kitaplığın olması, internet kullanma sıklığı, ebeveynin eğitim seviyesi, kitap okuma süresi gibi değişkenlerin yazılı anlatım becerilerini daha az etkilediği görülmüştür.

Özbay, Büyükkız ve Uyar (2011), “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmalarında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen altı konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri ilköğretim 7. sınıfa devam eden 394 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime hazinesi, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı değişkenlerine göre yazılı anlatım becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013) “Alımlama Estetiği Doğrultusunda Okurun Beklenti Ufkunun Tespit Edilmesi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma” isimli makalede okurların edebi eseri alımlama sürecini açıklama ve bu süreci belirleyen faktörleri belirlemek için Memduh Şevket Esendal’ın “Bir Kucak Çiçek” adlı hikâyesi, yarım hikâye tekniği kullanılarak 38 okura sunulmuş ve katılımcılara yöneltilen sorular ile Hikâyeye ilişkin alımlamalarının ve beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı anda aynı Hikâye metni ile karşılaşan okurların alımlamalarının ve beklentilerinin birbirinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin okurların metinden beklentilerini etkilediği de araştırmanın bulguları arasındadır.

Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi yazma becerisini etkileyen birçok etmen vardır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, aile yapısı, yaşanılan yer, okul, çevre ve eklentiler, önceki yaşantılar ve öğrenilenler okumayı etkilediği gibi yazmayı da etkilemektedir.

Bahar ve Doğan’ın (2011) de “Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi” adlı makalede Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi değerleri iletildiğini tespit etmek ve bu değerlerin sınıflara göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Analiz sonucunda bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, dürüstlük, estetik, hayvan sevgisi, hoşgörü, merhamet, misafirperverlik, nezaket, onurlu olma, özdenetim, tutarlılık, sorumluluk ve ulusal değerler temaları olmak üzere on altı tema belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metinlerin çoğunda değerlerin az da olsa yer aldığı görülmekle birlikte dokuz metinde hiçbir değere yer verilmemiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan toplam 76 metinde en fazla yer alan, ulusal değerler (30) ve sorumluluk (24) değerleriyken en az yer alan hayvan sevgisi (3) ve misafirperverlik (3) değerleridir. Türkçe dersinde etkili bir değer eğitimi gerçekleştirmek için

değerlerin metinlere daha dengeli dağıtılması gerektiği ve bu değerlerin etkinliklerle düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Belet ve Deveci'nin (2008) "Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi" adlı makalesinde ilköğretim 1-5. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değerlere yer verilme durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 1-5. sınıflar arası Türkçe ders kitapları incelenmek üzere ele alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde tümevarım analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, ulusal değerler, sorumluluk, özdenetim, çalışkanlık, hoşgörü, merhamet, nezâket, onurlu olma, tutarlılık, dürüstlük temaları olmak üzere on tema belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamındaki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çoğunda değerlerin yer aldığı görülmektedir. Türkçe dersinde etkili bir değer eğitimi gerçekleştirmek için metinlerde ele alınan değerlerin önemle üzerinde durulması ve etkinlikler düzenlenmesi gereklidir sonucuna varılmıştır.

Keskin'in (2012) "İlköğretim Programlarındaki Bazı Ortak Değerlerin Kazanılma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması (Samsun İli Örneği)" isimli makalesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi öğretim programlarında yer alan evrensel nitelikteki bazı değerleri (hoşgörü, saygı, yardımseverlik, doğruluk ve dürüstlük) Samsun ilinde sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı ilköğretim okullarında 5. sınıfı tamamlamak üzere olan öğrencilerin kazanım düzeylerinin karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla literatür taraması, ilköğretim programlarının incelenmesi, ilköğretim programlarında ortak olarak bulunan evrensel nitelikli değerlerin belirlenmesi, veri aracının geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi adımları izlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim programları kılavuzlarından elde edilen ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Değer Düzeyi

Belirleme Veri Aracı” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan değerler ile ilgili; “dürüstlük ”değerlerinin kazanım düzeyi cinsiyet değişkenine farklılık göstermezken, “doğruluk”, “hoşgörü”, “saygı” ve “yardımseverlik” değerleri ile ilgili bazı maddelerin kazanım düzeylerinde cinsiyete göre farklılık gösterdiği, ilgili değerleri temsil eden maddelerin kazanım düzeylerinin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kolaç (2010) “Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi” adlı çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programları (15; 6-8) “değerler” ve “hoşgörü” kavramlarına yer vermeleri açısından değerlendirilmiş; Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus felsefesindeki hoşgörünün temelleri üzerinde durularak Türkçe derslerinde ve Türkçe öğretim programlarında yararlanılması konusunda önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada Türkçe dersi öğretim programları (1-5; 6-8), “değerler ve hoşgörü” açısından incelendiğinde gerek değerlere gerekse hoşgörü kavramına istenilen düzeyde yer verilmediği, kavramlara gerekli vurguların yapılmadığı, genel ifadelerin dışına çıkılmadığı görülmüştür.

Yaşar ve Çengelci (2012) “Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı çalışma ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymak amacıyla yapılmış araştırma, yapılandırılmamış gözleme dayalı betimsel durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmada bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırmaya beşinci sınıfta öğrenim gören 22 öğrenci ile sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde son derece önemli bir yere sahip olduğu; ancak Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin daha etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için okul, öğretmen, aile ve çevrenin işbirliğinde sorunların

giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmış. Öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları saptanmış.

Değerler ile ilgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmaların genelde eğitim programları ya da ders kitaplarında değerlerin incelenmesi (Ercan, 2001; Sarıcan, 2006; Keskin, 2008), öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin alınması (Tokdemir, 2007; Deveci ve Dal, 2008; Tepecik, 2008; Yaşar ve Çengelci, 2009), öğrencilerin değer kazanımlarının değerlendirilmesi ve bir değerler eğitimi programı geliştirilerek etkililiğinin sınanmasını (Dilmaç, 1991; Akbaş, 2004; İşcan, 2007; Baydar, 2009; Kuş, 2009) kapsadığı görülmektedir. Yurt dışında ise daha çok değerler eğitiminde uygulanan çeşitli yaklaşım, model ve programların etkililiğini (Mikulics, 1998), öğretmenlerin değerler eğitimindeki görevlerini (Rainey, 1999; Veugelers ve Kat 2003) öğrencilerin değerlerin öğretimine ilişkin görüşlerini (Prencipe, 2001) ve öğretmenlerin değerlerini (Husu ve Tirri, 2007) belirlemeye yönelik araştırmaların desenlendiği görülmektedir (akt, Yaşar ve Çengelci, 2012).

Bölüm II

Önyargı

“Bir önyargıyı yok etmek, atomu parçalamaktan daha zordur.” Albert Einstein

Önyargının Tanımı. Önyargı (veya hoşgörüsüzlük), hissedilebilir ve açığa vurulabilir bir şeydir. “Önyargı öteki şahıs ve gruplara karşı hoşgörüsüz, haksız ve ayrımcı tutumlardır. Dogmatik kanaatleri içerdiği için değiştirilmesi oldukça zordur. Bireylerin ve toplumların ilişkisini bozan önyargılar psikolojik, tarihsel, ekonomik, durumsal ve başka sosyokültürel faktörlerden kaynaklanabilmektedir.” (Gürses, 2005, s. 143)

Önyargı, bir grubun tamamına veya bir şahsın doğrudan kendisine yöneltilebilir. Çünkü o şahıs, artık bir grubun üyesi olarak algılanmaktadır. Allport önyargıyı, “belirli bir gruba ait bir bireye karşı, yalnızca o gruba ait olmasından dolayı takınılan düşmanca tutum” şeklinde tanımlamıştır. Bu tutumun temelinde söz konusu bireyin o grubun sakıncalı özelliklerine sahip olduğu ön kabulü vardır (Allport, 1954, s. 6-7).

Günlük yaşantımızda yaygın olarak kullanılan önyargı (prejudice) sözcüğü, etimolojik olarak Latincedeki “praejudicium” dan gelmektedir. Ancak zaman içerisinde anlam değişikliğine uğramıştır. “Önyargıların doğası konusunda kapsamlı çalışmalar yapmış olan Allport, bu değişikliğin üç dönemde gerçekleştiğini belirtir: Antik dönemde, önceki karar ve deneyimlere dayanan bir yargı anlamında kullanılan praejudicium, daha sonra İngilizce’ de gerçekler hakkında bir inceleme yapmadan düşünmeden oluşturulmuş bir yargı olgunlaşmamış veya aceleci bir yargı anlamını kazanmış, son olarak önceden varılmış ve desteklenmiş bir yargıyla birlikte bir şeyin lehinde ve aleyhinde olmayla ilgili duyguları da içerecek şekilde genişletilmiştir” (Harlak, 2000, s. 7).

20.yy’daki, kullanımında önyargı, sosyal gruplara karşı hissedilen mantıkdışı (irrational) duygulara veya tutumlara işaret etmektedir.

Önyargı, önceki birikimlere dayanarak karar vermedir ve bunun sonucu da genellikle peşin hüküm verme biçiminde sonlanır. Önyargı, içinde yaşanılan toplum, kültür, aile, deneyim ve bireyin kişiliği belirler. İnsan her zaman önyargıyla hareket etmez. Genellikle, tam olarak açık olmayan durumlarda, önyargıda bulunulur ve kolay kolay da bunu değiştirmez. İnsanların sahip olduğu bu hükümleri değiştirmemesi eğitimde peşin hükümler, sabit fikirler her alanda toplumların ilerlemesine engel oluşturur. (Gökmen, 2001). “Önyargıda muhakeme etmeden bir konum alış söz konusudur. Önyargı akıl öncesidir, rasyonel bir teste tabi tutmadan yaptığımız bir tercihtir ve rasyonel terimlerdeki motiflere yoramayacağımız sezgiler ve içgüdüler ile belirlenir” (Lindbom, 1997, s. 92).

Önyargı aşırı genellemelerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir ancak bunların hepsi önyargıya işaret etmez. Kişi, aksi kanıtlarla karşılaştığı halde başlangıçtaki yargısında kararlı ise, bu ön yargılı olduğunu gösterir. Konuyla ilgili sosyal psikoloji literatürü incelendiğinde, terimin çoğunlukla bir gruba veya onun üyelerine yönelik haklılığı kanıtlanmamış bir tutum olarak tanımlandığı görülür (Harlak, 2000).

Kişi, belirli konularda önyargılı olabilir ve bu önyargısından ötürü, belirli konularda gönderilen mesajları yorumlarken, anlam içeriğini farklı yönlerde saptırır. Örneğin, köylü düşmanlığı olan bir kişiye, dövüşen iki kentliyi ayırmaya çalışan bir köylünün de bulunduğu bir fotoğraf göstererek ne gördüğünü anlatmasını isterseniz, size bir köylünün elinde bıçakla iki kentliye saldırdığını söyleyecektir. Gerçekte bıçak bir kentlinin elindedir. (Cüceloğlu, 2001, s. 75)

Önyargı olumsuz bir tutumdur ve birçok sosyal durumda kendini gösterebilir. İnsanlar bazen aynı koşullar altında aynı biçimde davranılması gereken iki kişiye farklı farklı davranışlarda bulunabilirler. Örneğin lokantaya giden iki müşteriden birine dış görünüşünden dolayı daha kötü muamele edilebilir, bu kötü muamele, bu ayrımlarda duygusal, düşünsel ve

davranışsal ögenin bulunduğu görülmektedir. Bu ögelerin etkisi altında kişi bu şekilde dışlama davranışında bulunur (Cüceloğlu, 1996).

Yapılan tanımlarda da görüleceği üzere, önyargıda diğer insanları grup aidiyetlerine göre değerlendirici bir tutum söz konusudur. Önyargılar, belirli bir dış grup hakkındaki olumsuz dogmatik kanaatleri içerdikleri için bir taraftan çok önceden ifade edilmiş, olgunlaşmamış, her türlü kanıttan önce peşinen karar verme ve diğer taraftan da bireyden ziyade gruba yönelik oluş söz konusudur. Eğer önyargılar davranışa dönüşür ise, artık bunun adı dışlama (discrimination)'dır. Yani önyargı bir tutum, dışlama ise bir davranıştır. Bir tutum olarak önyargıların üç bileşeni vardır:

Bilişsel parça: Toplumsal grubun üyeleri hakkındaki inançlar.

Davranışsal parça: Grup üyelerine karşı yapılan davranışlar. Dış gruba üye olduğu için bir kişiye negatif şekilde davranmak önyargının davranışsal parçasıdır.

Etki parçası: Grup üyeleri hakkındaki duygular.

Cüceloğlu, (1997) önyargıları yaşamın bir parçası olarak görür. “Bireyler, düşünce ve davranışlarında önyargıları farkında olmadan kullanırlar. Çoğu kez kendimizin de önyargıları düşünüp, davrandığımızı fark edemeyiz. Farkına varsak bile onların etkisini tümüyle ortadan kaldırmakta büyük zorlukla karşılaşırız.”

Billig ve arkadaşları (1998), önyargının günlük söylem(discourse) içerisindeki yeri ile ilgili olarak yaptıkları analizlerde, önyargılara günlük yaşamda sık rastlandığı, ancak ifade biçiminin değiştiği sonucuna varmışlardır. Gündelik söylem içerisinde önyargılı olmak sosyal açıdan onaylanmayan bir özellik olarak algılandığı için, bireylerde önyargılı değilmiş gibi konuşma eğilimi vardır.

Önyargılı olmak, kabul görmeyen ve inkâr edilen bir özelliktir. İnsanlar gerçekte önyargılı oldukları halde bu düşünceleri için kendi dışındaki olayları neden gösterir, önyargılarının öteki grubun hareketlerinden kaynaklandığını ifade ederler. Kendilerini

önyargılı olarak kabul etmek istemezler. Düşüncelerini “Önyargılı değilim ama ...” şeklinde başlayan ifadelerle dile getirirler. Yazarlar bu noktada mantıklı (reasonably) ve mantıksız önyargı ayrımı yapmaktadır. Mantıklı önyargı, önyargının reddidir. Bu tür bir önyargı ırkçılığın bir göstergesidir (Harlak, 2000).

Önyargının Özellikleri. Önyargı aslında insanları katı bir şekilde sınıflandırma eğilimidir. Önyargılı kişiler insanları siyah derili olma, Katolik olma, Meksika kökenli olma veya benzeri gibi ortak özelliklerine dayanarak aynı grup içinde sınıflandırır ve aynı grup içine sınıflandırdığı tüm bireylerin aynı özelliklere sahip olduğunu kabul ederler. Buna bağlı olarak, tüm yargıların önemli bir ortak özelliği, önyargı nesnesi hakkında kalıp yargıların (stereotypes) oluşmasıdır. Önyargılı beyazların zenciler hakkındaki bu tür kalıp yargılarından biri, onların tembel, cahil, batıl inançlı ve kaygısız oldukları şeklindedir. Bazı önyargılı Protestanların tüm Yahudilerin kurnaz, çıkarıcı, çalışkan, gözü doymaz ve hırslı oldukları şeklindeki düşünceleri kalıp yargılara verilebilecek bir başka örnektir. Bu tür kalıp-yargılar önyargılı tutumların ve inançların bir ürünüdür (Harlak, 2000).

Önyargıların bir başka özelliği sosyal uzaklığı arttırmalarıdır. Sosyal uzaklık, bir bireye X grubunun bir üyesini arkadaşlığa, oda arkadaşlığına, komşuluğa, evlilik yoluyla akrabalağa vb. kabul edip etmeyeceğini sorma yoluyla ölçülebilir. “Örneğin, zencilere karşı aşırı önyargılı bir birey, bir zenciye bu rollerden hiçbirine kabul etmeyecektir. Daha az önyargılı bir beyaz ise, bir zenciye bu rollerden bazılarının kabul edecek, bazılarını etmeyecektir” (Morgan, 1993, s. 368).

Morris Ginsberg'e göre önyargılar şu özellikler taşırlar:

Önyargılar;

1. Ussal olarak kuşku veya eleştiri ile karşılanması gerekli olan görüş ve kanaatlerdir.
2. Sadece duygu, ruh durumu, heyecan ve dürtülerden kaynaklanırlar.
3. Deneyim ve bilgidan esinlenmeksizin belli kişi, grup ve nesnelere karşı

takınılan çoğunlukla olumsuz tutumlardır.

4. Herhangi bir eleştiriden geçirilmeksizin genelleştirilip, belli kuruluşlara ve kişilere mal edilen bazı vasıflardır.
5. Bazen özel bir itina ile soyutlanan bazen de ısrarla belirtilen niteliklerdir.
6. Olumsuz olarak nitelendirilmek istenen bireyler, gruplar veya nesnelerin yoksun tutulmaya çalışıldığı bazı değerlendirmelerdir (akt, Tezcan, 1993, s. 89).

Önyargıları Açıklayan Yaklaşımlar. Önyargı tanımları incelendiğinde, önyargının yazarlar tarafından büyük oranda benzer olarak tanımlandığı ve birden fazla boyutunun olduğu sonucuna varılmış, araştırmanın kuramsal temelleri de önyargının çok boyutluluğu anlayışına dayandırılmıştır.

Önyargılar konusunda çeşitli bakış açılarını gözden geçiren Allport, altı farklı yaklaşım ayırt etmiştir (Bilgin, 1996).

Tarihsel Yaklaşım: Önyargılarla ilgili tarihsel faktörleri önemli gören araştırmacılar, Marksist kuramı temel alarak, sınıf kavramını vurgulamışlar ve sömürü kuramını geliştirmişlerdir.

Sosyo-Kültürel Yaklaşım: Sosyo-kültürel yaklaşım, önyargıyı kentleşmenin bir sonucu olarak; kentte öne çıkan ancak tam anlamıyla onaylanmayan ve benimsenmeyen birtakım niteliklerin belli bir grupta sembolleştirilmesi ve o gruba yönelik olumsuz tutumlara dönüşmesi şeklinde açıklanır.

Durumsal Yaklaşım: Durumsal yaklaşım, kişinin yaşadığı toplumda kendisine öğretilenler ve çevresinde gördüklerine göre bir imaj oluşturduğunu ve böylece çeşitli önyargıların bulunduğu toplumlarda bu önyargıların kişilerce benimsendiğini savunmaktadır.

Kişilik Dinamikleri ve Yapısını Temel Alan Yaklaşım: Psikodinamik yaklaşım, önyargıyı tarihsel, sosyo-kültürel ve durumsal özellikleri göz önüne almaksızın, insan doğası ile ilgili açıklamalardan hareketle ele alır.

Olgusal Yaklaşım: Olgusal yaklaşım, kişinin dünyayı algılayış biçiminin davranışlarını belirlediği düşüncesini temel alır.

Önyargı Kuramları

Otoriteryan Kişilik Kuramı. II. Dünya savaşı sırasında Almanya'da diğer etnik gruplara yönelik yapılan soykırımın nedenini açıklamak için yapılan araştırma sonucu ortaya çıkan Otoriteryan Kişilik Kuramı, Freud'un açıklamaları üzerine temellenmiştir. Kurama göre, çocuklukta içinde yaşanılan aile ortamında, özellikle babanın otoriter olduğu ailelerde, karşı fikirlerin söylenmesi mümkün değildir. Bu engellemelerin, büyüyen çocukların kendi grupları dışındaki insanlara karşı öfke ve düşmanlık şeklinde ortaya çıkması söz konusudur. Önyargılar da bu sürecin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Harlak, 2000).

Engellenme-Saldırganlık Kuramı. Saldırgan davranışların ortaya çıkmasının nedenini engellenmeye dayandırır. Allport, bu engellemelerin kaynaklarını kişisel (fakirlik, sağlık sorunları), aile içindeki yaşantılar (çocuklukta kötü yetiştirme yöntemleri), günlük yaşamda bulunan farklı ortamlar (okul ve işyeri) ve ülkedeki ortam (rekabetçi kültür, savaş ve çatışmalar) olmak üzere dörde ayırır. Bu kurama göre çeşitli faktörlerden kaynaklanan engellenmeler sonucunda insanlar, toplumdaki bazı gruplara karşı önyargılar oluşturur ve saldırgan davranışlar gösterirler. Özellikle ekonomik sıkıntıların yaşandığı toplumlarda, belli gruplar ekonomik sıkıntıların sorumlusu olarak görülür ve önyargıların hedefi olurlar. Önyargıların kökeni konusunda yapılan geleneksel bir açıklamaya göre önyargılar, kültürleri farklı olan grupların etnik merkeziliklerinden kaynaklanmaktadır. Bir grubun üyeleri, başka grupları genelde kendi gruplarının normlarına ve değerlerine göre değerlendirir. Kültürel olarak farklı grupların etkileşimi söz konusu olduğunda genellikle bir grup diğerine kültürel, sosyo-ekonomik ya da askeri açıdan üstün gelmeye ve baskı kurmaya çalışır. Bu süreç içinde egemen grup çeşitli kalıp düşünce ve önyargılar ortaya koyar. Azınlıkta kalan gruplar ise

düşük bir konuma koyuldukları ve ayrımcılığa maruz kaldıkları için egemen gruba karşı düşmanca duygular besleyebilir (Harlak, 2000).

Önyargı ile İlgili Kavramlar

Önyargı, Sosyal Algı ve Yargı. Algı, insanın çevresinden duyu organları aracılığı ile aldığı ve bilincine vardığı bilişsel girdilerdir. Algılama ise, algıların insan beynince kazanılma sürecidir (Başaran, 1996).

Yargı, kavrama, karşılaştırma değerlendirme gibi yollara başvurarak kişi, durum veya nesnelere eleştirici bir biçimde değerlendirilmesidir (TDK, 1988).

Kişiler hakkında yargılarda bulunmak, nasıl insanlar oldukları konusunda tahminler yapabilmek için insanlar başkalarına ilişkin izlenimler oluştururlarken o anda var olan bilgi ve ipuçlarından yararlanırlar.

Önyargının yargıdan ayrılan yönü, yargının oluşmasını gerektiren sürece başvurulmadan, yani yargılama süreci henüz başlamadan ortaya çıkmış olmasıdır.

Yargılar ve önyargılar birer değerlendirmedir. Bununla birlikte, yargı gerçeğe dayanır, oysa önyargı gerçek belli olmadan ortaya çıkar. Yargının içeriği nesnel gerçeklikle uygunluk gösterir, önyargının ise henüz nesnel gerçekle uzlaştığı veya onunda geliştiği denetlenmemiştir (Tezcan, 1993).

İzlenim Oluşturma. Çok sınırlı bilgi ve ipucuna dayanarak başkalarına ilişkin izlenimler oluşturma, insanlarda önemli ve evrensel bir eğilimdir. İnsanlar yalnızca birkaç dakika gördükleri kişinin (ya da resmin) çok sayıda özelliği hakkında yargıda bulunma eğilimindedirler. Böylece edindikleri izlenimlere, genelde, pek fazla güvenmemelerine karşın, başkalarını zekâ, yaş, geçmiş, ırk, din, eğitim düzeyi, dürüstlük, cana yakınlık ve benzeri açılardan değerlendirir ve başkalarıyla iletişim kurarken bu değerlendirmeler dikkate alınır.

İnsanların bir başka kişiye ilişkin izlenimleri her zaman tutarlı olmak zorunda değildir. Bir birey hakkındaki iki bilginin öylesine çeliştiği durumlar vardır ki, çoğu kişi bunları tutarlı

bir çerçeve içine oturtamaz. Böyle bir durumda, bazıları tutarlılığı sağlamada başarılı olabilirler ve tutarlı bir şekilde davranabilirler ancak diğerleri çelişen bilgiler arasındaki tutarsızlığı gideremediklerinde, görece olarak bütünlükten uzak izlenimler oluştururlar.

Değerlendirme boyutunun merkezliği. Değerlendirmeye ilişkin boyut, tutarlı bir bütün oluşturan bu izlenimleri örgütleyen az sayıdaki temel boyut arasında en önemlisidir. Bu boyutun önemi Osgood, Suci ve Tannenbaum (1957) tarafından anlam farklılığı (semantik differential) adı verilen bir çalışmada gösterilmiştir (Tezcan, 1993). Bu çalışmada deneklere değişik boyutların zıt uçlarına yerleştirilmiş bir sözcük çiftleri listesi verilmiştir. Sonra onlardan, belirli kavram, kişi, nesne ve fikirlerin bu boyutlar üzerinde hangi noktaya düştüğünü düşündüklerini belirtmeleri istenmiştir. Bütün betimlemelerdeki değişkenliğin üç boyutla açıklanabileceği görülmüştür. Bunlar:

1. Değerlendirme (iyi-kötü)
2. Güç (güçlü-zayıf)
3. Etkinlik (etken-edilgen)

İnsanların izlenimleri de bu üç temel boyut açısından betimlenebilir. Fakat bir boyut-değerlendirme boyutu-bunlardaki değişkenliğin büyük bölümünü açıklar ve yapılan temel ayırım olarak ortaya çıkar. Belirli bir ortam ya da karşılaşmada edinilen olumlu ya da olumsuz bir izlenim bütün diğer durumlara ve açıkça ilişkisiz özelliklere genellenir. Değerlendirme boyutunda olumlu ve olumsuz sosyal entelektüel özelliklerden en sık kullanılanlardan bazıları tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

En Sık Kullanılan Sosyal Entelektüel Özelliklerden Bazıları

Değerlendirme	Sosyal	Entelektüel
Olumlu	Yardımcı Samimi Hoşgörülü Sosyal Mizah sever	Bilimsel Kararlı Becerikli Zeki Israrlı
Olumsuz	Mutsuz Boş Huysuz Sıkıcı Sevimsiz	Aptal Önemsiz Kararsız Güvenilmez Beceriksiz

Bu sonuçlar insanların başka insanları, yukarıda belirtildiğinden biraz daha karmaşık bir biçimde değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Ancak, bu ayırımın burada üzerinde durduğumuz temel noktayı değiştirmedini unutmamakta yarar vardır. İnsanlar başka insanları algılamak temel olarak sevme ve sevmeme açısından düşünmektedirler. Diğer bir deyişle, kişilerin algılanmasında değerlendirme temel boyuttur (Tezcan, 1993, s. 87-88).

Yargıların doğruluğu. İnsanlar, genellikle başka insanların duygularını (heyecanlarını) kestirebileceklerini varsayarlar. Fakat başkalarına ilişkin algılarımız (kişi algısı) ne kadar doğrudur? Bir görüşe göre, toplumun gözlediğimiz kadarıyla düzenli işlev görebilmesi için insanların başkalarını oldukça doğru algılayabilmeleri gerekmektedir. Zira başka insanlarla her gün yüzlerce kez etkileşime girmekteyiz ve bu etkileşimlerin çoğu başkalarına ilişkin doğru yargılar gerektirmektedir. Etkileşimler ciddi çatışma ve yanlışlar olmaksızın yürüyüp gidebildiğine göre, kişilere ilişkin algılarımızın oldukça doğru olmaları gerekir. Bütün nesnelere ilişkin yargılarda bulunuruz ve bunlarda oldukça doğruyuzdur. Kişileri algılamayı, algılamamanın diğer türlerinden ayıran temel özellik, bizim, insanlarda duygular, heyecanlar ve kişilik gibi içsel durumların bulunduğu çıkarsamamızdır.

Konu insanlar olunca, onların iç durumlarına ilişkin yargılarda bulunuruz. İnsanlara bakar ve onları kızgın, mutlu, üzgün ya da korkmuş birileri olarak algılarız. Bir başka kişi hakkında izlenimler edinir ve onu cana yakın, dürüst ve samimi biri olarak düşünürüz. Ayrıca, bir kişinin değişik sorunlara ilişkin tutumları gibi içsel durumlara ilişkin yargılarda da

bulunuruz. Uygun ipuçları sağlandığı sürece, bir kişinin rolü hakkında yargılarda bulunmak oldukça kolaydır. Fakat çoğu koşullar altında, içsel durumlara ilişkin yargı ve tahminlerde bulunmak çok güçtür. Bir iç durum doğrudan gözlenemez, ortada ne gibi ipuçları varsa onlardan tahmin edilmek zorundadır (Tezcan, 1993).

Tanınması istenen duyguların (heyecanların) kendileri önemli bir değişkendir, bunlardan bazılarını kimliklemek çok zorken, bazılarının tanınması daha kolaydır. Tüm heyecanları birbirinden ayırmakta tam başarılı olmasalar bile, insanlar heyecan gruplarını tanıyabilir ve birbirinden ayırabilirler. Woodworth (1938) heyecanların altı bölümlü bir çizgi boyunca dizilebildiklerini yani, bir boyut üzerinde altı gruba ayrılacaklarını ileri sürmüştür. Bu durumda herhangi iki heyecan arasındaki belirsizlik, o iki heyecan arasındaki uzaklıkla ters orantılı olacaktır.(akt, Tezcan, 1993, s. 88) Söz konusu 6 grup heyecan şunlardır:

1. Sevgi, mutluluk, neşe
2. Hayret (şaşıрма)
3. Korku, acı çekme
4. Kızgınlık, kararlılık
5. Nefret, tiksinti
6. Küçük görme

Birbirinden üç, dört ya da beş basamak ayrı kategorilerdeki heyecanları ayırt etmede insanların oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Fakat bir doğru boyunca birbirine çok yakın olanları ayırt etmede çok daha yetersizdirler ve aynı sınıftan ya da birbirinden bir sınıf ayrı heyecanları ayırt edebilmeyi hemen hemen olanaksız bulurlar.

İnsanları algılama üzerinde yapılan araştırmaların sonuçları arasında tutarsızlıklar bulunur. Bu tutarsızlığın nedenlerinden biri, kullanılan yöntemlerdeki farklılık, diğeri ise soruna ilişkin karmaşadır. Temel soru, her duygu için belli bir yüz ifadesinin ya da vücut

duruşunun bulunup bulunmadığı sorusudur. Belli bir duyguyu yaşayan herkese aynı yüz ifadesini mi gösterir, yoksa duyguları açığa vurmada insanlar arasında büyük farklılıklar mı vardır? Örneğin, bir kişideki nefret ifadesi bir başka kişide küçük görme ifadesi olabilir mi?

Yargıları (Algıyı) etkileyen etmenler. Kişilik ve duygulara ilişkin yargılar üzerinde oldukça çok araştırma yapılmış olmasına karşın, insanların başkalarına ilişkin yargılarının doğru olup olmadığı sorusu hala kesin olarak yanıtlanamamıştır. Bunun yerine, bu çalışmalar böylesi yargılarda bulunurlarken insanların, kendilerine, algılanan kişiye ve algılamanın yapıldığı ortama ilişkin pek çok etmen tarafından etkilendikleri gösterilmiştir (Freedman, Sears, Carlsmith, 1998, s. 110).

1. *Algılayanların durumu.*

Yargıda bulunanların gereksinim ve duyguları onların başka insanlara ilişkin algılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Algılayıcılar kendi duygularını başkalarına da yansıtmak ve kendi duygusal durumları nedeniyle, belli özelliklere karşı daha duyarlı olmak eğilimindedirler.

2. *Algısal eğilimler (yanlılıklar).*

A. *Halo etkisi:* Başkalarına ilişkin izlenimleri, çoğu zaman ve çoğu kişide bulunan birçok eğilim etkiler. Başkalarına ilişkin algılarımızın çoğu iyilik ya da kötülük açısından değerlendirmelere dayanır. Algıladığımız insanların diğer bütün özellikleri bu karardan çıkartılır. Bu eğilime HALO etkisi adı verilir. Çünkü iyi olarak algılanan birisi olumlu bir çerçeveye sokulur ve bütün iyi özellikler ona yüklenir. Bunun tersi (ki olumsuz halo etkisi olarak da adlandırılabilir.) de doğrudur, bir kez kötü olarak etiketlenen birisi de bütün kötü özelliklere sahip birisi olarak görülür.

B. *Mantıksal hata.* İnsanlarda, bir özelliğin varlığından başka özelliklerin varlığını çıkartma doğrultusunda güçlü bir eğilim vardır. Birisinin zeki olduğunu bilme birçok insanın, o kişinin aynı zamanda etkin, kurnaz, hayal gücü yüksek, ne yaptığını bilir ve

güvenilir biri olduğuna inanması sonucunu doğurur. Bir kişinin kaba olduğunu bilme ise, çoğunluğun o kişiyi huysuz, kabadayı, soğuk ve ikiyüzlü biri olarak algılamasına neden olur.

C. Olumluluk eğilimi (yanlılığı). Başka insanlar hakkında olumsuz değerlendirmelerden çok, olumlu değerlendirmeler yapmak eğilimimiz vardır. Bu eğilime olumluluk yanlılığı denir.

Önyargı ve Tutum. Tutum bir nesneye ya da bir kişiye karşı, inanç, duygu ve davranış eğilimlerimizin görece durağan örgütlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Tutumun üç temel bileşeni vardır bunlar; inanç, duygu ve davranış eğilimleridir. İnançlar bir nesne hakkındaki temel bilgi, düşüncelerimiz ve o nesne hakkındaki gerçeklerdir.

Duygular; o nesneyi sevip sevmeme, nefret etme gibi durumları ifade eder. Davranış eğilimleri ise; o nesneye yakın olma, uzak olma, hoşlanıp hoşlanmama gibi durumlardır.

Başaran'a (1996) göre, insanın tutumunun oluşmasında bilişsel ve devimsel gelişimin etkisi olmasına karşın çoğunlukla duygusal gelişimin etkisi vardır. Bu nedenle de insanın tutum nesnesini kabul veya reddetmesine yönelik eğiliminin altında öncelikle onun için beslediği duygular yatar. Duygu tutumun birinci boyutunu oluşturur. İkinci boyutu ise bilgidir. İnsan hakkında bilgisi olmadığı bir tutum nesnesine ilgi duymaz ve tutum da geliştiremez. Eğer insan, bilmediği ya da yalınkat bilgi sahip olduğu tutum nesnesine karşı ister olumlu ister olumsuz olsun bir tutum geliştirmiş ise, bu önyargıya dayanan bir tutumdur.

Örneğin bir kişinin bir siyasi partiye olan tutumuna bakıldığında o parti hakkındaki bilgi ve genel düşünceleri inançlarını, o partiyi sevip sevmemesi duygularını ve o parti liderine oy verip vermemesi davranış eğilimlerini ifade eder.

Tutumların bu üç temel bileşeni genellikle bir arada bulunur. Fakat her zaman davranışlarımız tutumlarımızı tam olarak yansıtmaz. Mesela bir ürünü hiç bilmeyip kullanmadığımız halde birisinin önerisiyle onu alma davranışında bulunabiliriz.

En temel tutumların çoğu çocukluk yaşlarında oluşmaktadır. Anne ve babaların çocukları istediği gibi davrandığında onlara gülümsemeleri ve ödüllendirmeleri, istemedikleri bir davranışı sergilediklerinde ise onları cezalandırmaları çocuklarda kalıcı olumlu veya olumsuz birçok tutumun gelişmesinde etkili oluyor. Tutumlar bu şekilde kasıtlı yaptırım olmadığında da taklit yoluyla gelişebiliyor. Yakın çevrelerindeki akrabaları, öğretmenleri, arkadaşları ve hatta ünlü kişiler onların tutum kazanmalarında etkili olabiliyor. Bu nedenle görsel medya ve özellikle televizyon tutumların gelişmesinde ve hatta bazı nesnelere karşı önyargılı olunmasında çok etkili olabiliyor (Morris, 2002).

Çok katı ve değiştirilmesi olanaksız kalıplaşmış tutumlar algılamayı, karar vermeyi ve önceden bir yargıda bulunmayı engeller ya da yok eder. Yine de kalıplaşmış her tutumun bir önyargı olduğu söylenemez. Önyargı içeren tutumlar diğer tutumlara göre daha fazla duygu ve heyecan yüküdür, ayırt edici ve çoğunlukla da yanlış tutumlardır.

Tutum değişimi. Bazı yollarla tutumlar etkilenip değişebilmektedir. Bu konuda tutumlarımızı etkilemede kullanılan bazı teknikler söz konusudur.

İkna etme süreci. İkna etme kişinin nesnelere karşı olan tutumlarının gelişmesinde oldukça etkilidir. Mesela bir arkadaşınızın sizin aslında pek hoşlanmadığınız bir etkinlikte bulunmanız için o etkinliği size çarpıcı bir şekilde anlatması sizin o etkinliğe karşı tutumunuzu değiştirebilir. Reklamlar ikna etme sürecinin en önemli faktörlerinden birisidir. İyi bir reklam öncelikle dikkat çekici olmalıdır yoksa günlük yaşamımızdaki birçok uyarıcı gibi göz ardı edilebilir. Ayrıca reklamlar duygulara hitap etmeli ve sürekli olmalıdır. Bu nedenle reklamlarda pembe dizi niteliği görmek mümkündür. Mizah da reklamlardaki etkiyi arttıran diğer faktörlerden birisidir. Hoşa gitmeyen reklamlar bile çok etkili olabiliyor. Çünkü kişiler hoşlanmadıkları reklamlardaki ürünlerin adlarını da unutuyorlar.

İletişim Modeli. İletişim modeli iknada 4 ana öğeyi ön plana çıkarmaktadır bunlar mesajın kaynağı, mesajın kendisi, mesajı iletme yolları ve mesajın iletileceği kişinin

özellikleridir. Mesajın kaynağı o mesajı sunan yazar ya da sunucudur. Bu ögede güvenilirlik son derece önemlidir. Mesela çocuk sağlığı konusunda bir komşunun söylediklerinden çok doktorun söyledikleri daha etkili olur. Mesajın kendisi izleyicinin ilgi alanıyla ilgili olmalıdır. Aksi takdirde konuya karşı ilgisizlik olacağından iknada etki oluşmayabilir. Kaynağı iletme yolları da oldukça önemlidir. Konunun özünü bilen bir kitleye ulaşmada görsel medya veya video kullanılabilir. Fakat en etkili iletme yolu yüz yüze konuşmadır. Pazarlamacılar bu özelliklerini kullanarak ikna etmede oldukça başarılı olabiliyorlar. Tutumu değiştirmede en önemli ve kontrol edilmesi en zor faktör ise mesajın iletileceği izleyicinin özellikleridir. Eğer kişinin o konudaki tutumu çok güçlüyse bu tutumları değiştirmek oldukça zordur. Kişilik tutarlılıklarına göre kimi insanlar tutumlarını daha çabuk değiştirebiliyorken özellikle daha zeki insanlar hemen karşı fikir üretebildiklerinden tutumları daha zor değişiyor.

Bilişsel tutarlılık kuramı. Tutum değişimi sürecine yönelik yaklaşımlardan birisi de bilişsel çelişkidir. Bilişsel çelişki; birbiriyle çelişen iki bilinç ya da inancın bir arada bulunmasıyla ortaya çıkar. Mesela bilişlerden birisi “ben iyi ve sadık bir arkadaşım” diğeri de “dün arkadaşım Ahmet hakkındaki dedikoduları herkese söyledim” ise burada bilişsel çelişki ortaya çıkıyor ve bu durum kişide psikolojik bir rahatsızlık ortaya çıkartıyor. Kişi bu bunalımdan kurtulmak için davranışını değiştiremeyeceğinden o kişiye karşı olan tutumunu değiştirebilir. Ahmet’i bir arkadaş değil de sadece tanıdık biri olduğunu kabul ederek bu sıkıntıdan kurtuluyor. Aslında bu çelişki günlük hayatımız da karşımıza çok çıkıyor. Mesela bir ürün alacağımızda iki marka arasında çelişkide kalabiliyoruz ve neticede birini aldığımızda diğerrinin dezavantajlarının fazla olduğunu aldığımızın ise dezavantajlarının aslında çok önemli şeyler olmadığını kabul ediyoruz (Morris, 2002, s. 93).

Önyargı ve kalıp düşünce (Stereotip). Kalıp düşünce ya da stereotip, sosyal bilimlerde, “bir toplumsal gruba ilişkin inançlar; insanları birtakım türlere, tiplere bölmeyi ifade eden zihinsel yapıtlar; çevreyi anlama sürecinde karar vermeyi kolaylaştırma işlevine sahip, merkezi, kemikleşmiş, şematik, büyük ölçüde yanlış bilişsel formlar” olarak tarif edilir” (Hortaçsu, 1998, s. 229).

Sosyal psikolojinin en eski konularından biri olan kalıp düşünceler, özellikle toplumsal barış ve çatışma ile yakından ilişkili olduğu için önemli bir inceleme alanı olmuş ve çeşitli araştırmalar yapılmıştır. İlk defa ABD’de başlayan bu çalışmaların yapılmasının nedeni, ABD’nin farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ve kaynaştığı bir alan olarak görülmesidir. Bu araştırmalar, farklı grupların birbirlerine ilişkin görüşlerinin belirlenerek olumsuz görüşlerin değiştirilmesini amaçlamıştır.

Kalıp düşünceler, bir grubun başka bir grup hakkında, üyelerine aktardığı ve aralarındaki çatışmayı yansıtan düşüncelerdir. Kalıp düşünceler, belirli gruplar hakkında sahip olunan bilgilerin bir özetidir. Stereotipler, özellikle bilgileri ve yeni durumları hızla sınıflandırmaya yarayan basitleştirme ve genellemeler olduğu için, bir konu, durum, olay ya da kişi hakkında yanlış sonuçlara varmaya neden olabilir.

Kalıp düşünceler, değişik hedef grupların gerçekte var olan özelliklerini yansıtabilecekleri gibi, hedef grupların belli bir toplumun geçmişindeki yerini rolünü ve deneyimlerini de yansıtabilirler (Hortaçsu, 1998).

Sosyal bilimler, önyargıların ve stereotiplerin çocuklukta öğrenilmeye başladığını kabul eder. Çocuk, içinde bulunduğu toplum içinde, üyelerini tutarlı bir şekilde teşhis edemeden önce bile dış gruplar için kullanılan etiketleri öğrenir ve bunların duygusal değerini hisseder. Pek çok çalışma 3 yaşındaki çocukların anlamını bilmediği halde ırkçı terimleri öğrendiğini göstermiştir. Çocuklar, daha sonra kendi gruplarından öğrendikleriyle diğer etnik gruplara karşı negatif tutumlar geliştirir. Çocuklar, diğer grupların üyelerine karşı kötü sözler

kullanarak (kara çalarak), etnik şakalar yaparak ya da ayrımcı davranışlar sergileyerek önyargıların etkisi altında kalırlar.

Kalıp düşünceler ve önyargılar bilişsel ve duygusal süreçler de olsalar algı, yargı ve davranışları etkilediği için önemli sonuçlara neden olmaktadır. İnsanların kategorik düşüncelerinin sonucu olduğu için değişime karşı oldukça dirençlidirler. Herhangi bir kişiyle ilgili edinilen bilgi, o kişinin ait olduğu toplumsal gruba ilişkin kalıp düşüncelerle uyumlu veya uyumsuz olabilir. Bu durumda genellikle kalıp düşünceyle uyumlu bilgi hatırlanıp uyumsuz olan hatırlanmayacaktır. Yapılan çeşitli araştırmalar, insanların bazı durumlarda kalıp düşünceye uygun bilgileri anımsamakla kalmayıp edinecekleri yeni bilgilerin de kalıp düşüncelerden kaynaklanan beklentileri doğrular biçimde olmasını seçtiklerini göstermiştir (Hortaçsu, 1998).

Stereotipleri, hem süreçleri hem de sonuçları etkileyen yargılar olarak ele almak mümkündür. Bilindiği gibi kişilerin kullandığı kategoriler, içinde yetiştikleri kültürden, ortamdan etkilenir. Gruplar arası stereotiplerin de, stereotipi kullandığı sosyal bağlamdan etkilenmesi muhtemeldir.

Stereotipleme sosyal çevrede yeterince belirgin gruplar için söz konusudur, yani kişiler, hiç tanımadıkları, bilmedikleri gruplar hakkında stereotipleme yapmazlar.

Önyargıların ve kalıp düşüncelerin davranış olarak sonucu ayrımcılıktır. Ayrımcılık, herhangi bir kişinin önyargılı olduğu bir kişi ya da gruba karşı olumsuz davranmasıdır. Allport'a göre ayrımcı davranışlar şöyle sıralanabilir (Hortaçsu, 1998, s. 255)

Karşı Olmayı İfade Etme: Önyargı sahibi insanlar kendisi gibi önyargılı olan insanlarla konuşur ve düşmanca duygularını ifade ederler.

Uzak Durma: Eğer önyargı daha yoğun ise, birey hoşlanmadığı ya da önyargılı olduğu kişi ve gruplarla bir arada olmaktan kaçınır.

Ayrımcılık: Kişi önyargılı olduğu grupların iş, konut, eğitim ve sağlık gibi hizmetlerden yararlanmasına ve politik haklarını kullanmasına karşıdır.

Fiziksel Saldırı: Önyargılı olunan gruba karşı şiddet ya da şiddet sayılabilecek bazı saldırılar yapılır.

Kalıp Düşüncelerin Ölçülmesi. Kalıp düşünceler tutumların bir türüdür ve tutumlar, davranışı hazırlayan bir eğilim olarak doğrudan gözlenemedikleri için dolaylı olarak ölçülebilir. Bu ölçmede kullanılan davranış, sorulara cevap vermek ya da fikir belirtme şeklinde beliren sözel davranıştır.

Sterotipler, sosyal grupları algılamak için kullanılan kişilik özellikleri olarak değerlendirildiğinde, Katz ve Braly tarafından oluşturulan sıfat listesiyle ölçülür. Genel olarak sıfat listesi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, deneklerden farklı sosyo-kültürel grupları ya da başka milletleri, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ya da daha önceki araştırmalarda kullanılmış bir sıfat listesi kullanarak değerlendirmeleri ve listedeki sıfatlardan o grup için en tipik olarak düşündüklerini işaretlemeleri istenir. Ancak bu yöntem, deneklerin bilişsel repertuarlarında bulunan ve o gruba ilgili yaptığı değerlendirmelerde öncelikle ve en sık kullandığı sıfatlarla değil araştırmacının ona sunduğu sözcüklerle değerlendirme yapmaya zorladığı ve bireyi, her milleti aynı sıfatlarla ya da aynı boyutlarda değerlendirme yapmaya ittiği için sakıncalıdır (Harlak, 2000).

Yapılan çalışmalarda, kalıp düşüncelerin sıfat listeleriyle belirlenmesinde dil ve genelleme açısından sınırlılıklar olduğu ileri sürülür. Niemann ve arkadaşları daha sonra, serbest tepkiler ile çalışarak deneklerin gruplar hakkındaki stereotiplerini belirlemeye ve bu yöntemle listeler oluşturmaya çalışırlar. Yapılan çalışmanın sonunda, deneklerin verdikleri cevapların onların şematik yapılarıyla sınırlı olduğunu bulan araştırmacılar, serbest tepki yönteminin, bireylerin hepsine kendini ifade etme şansı tanıdığı için kültürel stereotipleri incelemeye sıfat listesinden çok daha kullanışlı olduğunu bulmuşlardır (Niemann, 1994).

Kalıp düşüncelerin işlevleri. Kalıp düşünceler, gündelik yaşamda elde edilen binlerce izlenimi, deneyimi ve karmaşık enformasyonu düzenleyip karşılaşılan her yeni durumu, olay, kişi ve nesneyi sınıflandırır ve düzeni sağlayarak bilişsel işlev görür. Bu işlevinin dışında toplumsal işlevi de vardır kalıp düşüncelerin. Bireyler kalıp düşünceler sayesinde karşılaştığı her yeni şey için önceden nasıl davranacağını bilir ve bu sayede bireyde ruhsal bir rahatlık olur. Aynı zamanda grup içi ve gruplar arası sınırları çizerek bağlılık ve aidiyet duygularını geliştiren kalıp düşünceler, toplumsal işlev görür (Harlak, 2000).

Sosyal nedensellik işlevi ile stereotipler karmaşık ve genellikle stres yaratan büyük ölçekli olayları anlamaya yardım eder. Sosyal meşrulaştırma ile stereotipler, belli bir grupla birleştirilerek yapılacak bir eyleme meşruluk kazandırılır. Stereotipler, sosyal farklılaştırma ile etnosantirik bir eğilime neden olur (Harlak, 2000).

Önyargı ve ayrımcılık. Önyargılar, diğer insanları, bireysel varoluşlarından değil grup aidiyetlerinden hareketle değerlendirci bir tutumu, olumsuz dogmatik kanaatleri ifade etmektedir. Bu düşünce ve kanaatler, olgunlaşmamış, her türlü kanıttan önce peşin kararlara dayanır.

Önyargının davranışa dönüştüğü durumda ise ayrımcılıktan söz edilmektedir. Ayrımcılık, önyargıyla yaklaşılan bir dış grubun, iç grupla ilişkisini imkânsız kılacak şekilde sosyal ya da fiziksel olarak uzakta tutulması ve bunun göreceli olarak kalıcı olması biçiminde ortaya çıkan, esasta sosyal farklılaşmayı inşa etmeye yönelik bir eğilimdir. Önyargı, tıpkı kalıp yargılar (stereotipler) gibi, sosyal gerçekliği kabaca şematize etmeye dayanan sürecin bir ögesidir; kalıp yargılar ve önyargılar, insanın gerçekliğe ilişkin soysal ve zihinsel temsillerinin bir biçimidirler. Bu biçimler tıpkı dış dünyadaki objelerin gerçek özellikleri gibi rol oynarlar. Özellikle yeni olgu, obje ya da gruplar söz konusu olduğunda, önceki bilgilerimize yedirilirler. Böylece kalıp yargılarımız yoluyla, yeni olgu ya da grubu gerçekte olduğu gibi, gerçek özellikleriyle değil, düşünce eğilimlerimize göre algılarız. İnsanlar,

dünyayı anlayabilmek, üzerinde düşünebilmek ve bazı konularda öngörülerde bulunmak ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle her bir uyaran ayrı ayrı değil de bir sınıflama çerçevesinde değerlendirilir. İşte bu sınıflandırma kategorilendirme olarak adlandırılır. Sosyal dünyayı algılamamızı ve yorumlamamızı etkileyen sosyal kategorilendirme, önyargıların oluşumunda temel bilişsel süreç olarak ortaya çıkar. İnsanlar, diğer insanlara ilişkin enformasyonu ayırt etmek veya gruplamak için ırk, cinsiyet, dini inanç, etnik köken gibi fiziksel ve sosyal ayırt ediciler kullanırlar. (Acar vd. 1999)

Kalıp yargılar yoluyla bir dış grubu değerlendirmenin neden önyargı oluşumuna önyak olduğunu kısaca şu şekilde özetleyebiliriz: Stereotipleme öncelikle, iç grup sempatanlığı ve dış grup ayrımcılığını belirgin biçimde artırır. Ayrıca iç grup üyelerinin birbirlerinin inançlarını benzer algılamalarına yol açar. Aynı şekilde stereotiplemede, dış grubun üyelerinin de inançları tek tipleştirilir, dış grubun görüşlerinin iç grubunkine benzemediği inancı çok güçlenir. “Bilişsel düzeyde herhangi bir biçimde yaratılan biz ve onlar farklılaşması, iç grubun lehine davranmak için yeterli koşul gibi görünmektedir. Fakat bütün bu süreçte, toplumsal grup ve katmanların çeşitli özellikleri açısından bir hiyerarşi içinde örgütlenmiş, bu hiyerarşi algısının en azından zihinsel düzeyde gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Eğer, eşit ve adil bir toplumsal örgütlenme söz konusuysa, önyargıdan söz etmek belki yine mümkün olabilir, fakat ayrımcılık gerçekleşmeyebilir” (Acar vd., 1999, s. 53).

Önyargı ve ayrımcılığın anlaşılmasında sosyal, kültürel ve politik ortam belirleyicilerini öne çıkaran yaklaşımlardan da söz edilebilir. Allport’a göre önyargılı kişiler, insan gruplarını katı bir tutum içinde, grupları oluşturan, tek tek, bireyleri grupların tümünden farklılaştırmadan, belirsiz, hoşgörüsüz olarak, değişikliğe karşı duran bir tavırla algılamaya eğilimlidirler. Bir insanın önyargısı sadece belirli bir konudaki tutumla sınırlı değildir. Sadece belli bir gruba yönelmesinin olası olmadığını, muhtemelen bunun dünyaya ilişkin bütünlüklü

bir düşünme alışkanlığı olduğunu belirtir. Bu durumla tutarlı olarak sosyal psikologlar ve kişilik psikologlarına göre otoriterlik, katılık, belirsizliğe tolerans gösterememe, hoşgörüsüzlük gibi özellikler önyargıyla birlikte ortaya çıkmaktadır. Önyargıyla birlikte çıkan bu özellikler hayatı olumsuz yönde etkilemektedir. (Acar vd. 1999)

Önyargıları ve ayrımcı davranışları, sadece kişilik özelliklerinden hareketle anlamaya çalışmak, bazı toplumlarda, bazı kültürlerde ve tarihin belirli dönemlerinde hemen hemen toplumun tümüne yayılmış bir biçimde görülen ayrımcılıktan kaynaklanan şiddeti açıklamakta yetersizdir. Eğer önyargı ve ayrımcılık, bireysel farklılıklarla açıklanabiliyorsa, o zaman nasıl oluyor da bir toplumun tümünde ya da büyük bir bölümünde eş zamanlı olarak görülebiliyor.

Önyargı ve ayrımcılığın en önemli belirleyicilerinden biri güç algısıdır. İnsanlar güce itaat ederler. Bir toplumda hiyerarşik örgütlenme, adaletsizlik, gücün inşası, güçle ilgili söylemsel yapı ne kadar güçlüyse, dezavantajlı gruplara yönelik önyargı ve ayrımcılık o ölçüde ortaya çıkacaktır. Ayrıca farklılığın algılanma biçimleri ve her düzeyde iktidarların farka ve farklı olana yaklaşımları, farklı, azınlık vb. çoğunluğa ait olmayana ilişkin dışlayıcı, ayrımcı ideolojik söylemsel yapı, ayrımcılığı yaygınlaştırır. Sahte sözbirliği diye adlandırılan bir mekanizma, iktidarlar tarafından, sıklıkla gerçekte olmayan çoğunlukların inşa edilmesinde ve azınlıkların değerlerinin düşürülerek işaret edilmesinde kullanılır. Kuşkusuz, milliyetçiliğin her biçimi, militarizm, tehdit ve korkunun bazen gerçek bazen sanal olarak kurgulanması ve şiddet, çoğunluğa ait olmanın ödülünü yükseltme işlevi görür ve “onlar” olarak tarif edilen dezavantajlı gruplara yönelik önyargıların beslenmesine ve farklı biçim ve içeriklerde ayrımcılık davranışına yol açar (Göregenli, 2006).

Önyargı ve iç gruba kayırma. Gruplar arası ayrımcılık için rekabet ve çatışma gerekli değildir. Herhangi bir düzeydeki grup aidiyeti ayrımcılığa yol açabilir. Herhangi bir şekilde yaratılan biz duygusu ve onlar farklılaştırması, iç grup lehine davranış göstermek için yeterli koşuldur. Kendimizi iyi hissedebilmek için iç-grubumuzu dış-gruplara göre daha fazla

kayırırız. İç-grup (biz), dış-gruplardan (onlardan/ötekilerden) daha iyidir/üstündür/değerlidir; dola İç grubu kayırmanın bu kadar kolay oluşması garip görünmekle beraber, bu bulgular sosyal bağların ve çekiciliğin görünüşte önemsiz görünen özelliklere dayanarak oluştuğunu gösteren araştırmalarla tutarlıdır. Örneğin, bir araştırma insanların yaş günlerinin kendilerinininkiyle aynı gün olduğunu öğrendikleri biriyle işbirliği yapma olasılıklarının daha fazla olduğunu göstermiştir. Yaşamla ilgili en önemli kararlar bile kime âşık olunacağı, nerede yaşanacağı, hangi mesleğin seçileceği gibi nispeten önemsiz benzerliklerden etkilenebilir (Göregenli, 2006).

Önyargının Örtük Şekilleri

Önyargının kökenleri çok ve çeşitlidir. En derinlemesine ve yoğun olarak araştırılmış olan kökenler, sağ kanat yetkecilik, sosyal hâkimiyet eğilimi gibi kişilik etmenleri, insanların kategorik düşünme eğilimi gibi bilişsel etmenler, benlik saygısı ihtiyacı gibi güdüsel etmenler ve dış grup davranışları hakkında iç grupta haksız yüklemeler yapılması gibi sosyal etmenlerdir. Bu etmenler üzerine yapılan araştırmalar önyargı tutumlarının birkaç patolojik ve hatalı davranışa sahip kişiyle sınırlı olmadığını, bunun yerine normal insani işlevin bir uzantısı olduğunu ve bütün insanların bir dereceye kadar buna yatkın olduklarını öne sürer. Ancak tarihsel olarak bakıldığında önyargının ve ayrımcılığın uç biçimlerinin azaldığına şüphe yoktur. Nazi Almanya'sı ve Yahudi soykırımının, yasal köleliğin, KuKluks Klanı tarafından linç edilmelerin yaşandığı günler geride kalmıştır. Dünyadaki çoğu kadının oy kullanmadığı veya politik görev alamadığı günler geride kalmıştır. Birçok ülkede, dünya müziğinin artan popülerliği ve uluslararası mutfaklar, kültürel tarih ve miras kutlamaları, özürlü kişiler, yerli ve aborijinal gruplar, kadın ve erkek eşcinseller, biseksüeller ve transseksüeller gibi tarihte hor görülen topluluklara daha fazla medeni haklar verilmesi gibi olaylarla kanıtlanan birçok kültürlülük ve çeşitliliği kucaklama görülmektedir (Göregenli, 2006).

Bu değişimlere karşılık olarak, psikoloji alanındaki araştırmacılar dikkatlerini giderek ırkçılığın açık biçimlerimden daha örtük biçimlerine çevirmişlerdir. Odaktaki bu kayma önyargının geleneksel biçimlerinin yok olduğu anlamına gelmez, daha çok önyargının günümüzdeki şekillerinin fark edilmesinin zor olduğunu, hatta önyargıyı taşıyan kişiler tarafından varlığının bilinemeyebileceğini gösterir.

Örtük ırkçılık. 1970’lerden beri araştırmacılar örtük ırkçılığın birbiriyle ilişkili birkaç şeklini araştırmışlardır. Bu araştırmaların odak noktası beyazların zencilere karşı önyargısıdır ve örtük ırkçılığın her türünün kendine özgü özellikleri olsa da sonuçlar tutarlı olarak aynı yöndedir.

Araştırmalar, işe ya da üniversiteye başvuran zenci adayların önyargıyla karşılaşma olasılıklarının, sahip oldukları özellikler açık biçimde güçlü ya da zayıf olduğunda değil, belirsiz olduğunda arttığını bulmuştur. Benzer şekilde, otoriteye itaat konulu bir araştırma, beyaz katılımcıların sadece yetkili birisi tarafından talimat aldıkları takdirde yani kendi kişisel sorumluluklarını ve önyargılarını inkâr edebilecekleri bir durumda, işe başvuran adayları görüşmeye çağırma da ayrımcılık yaptıklarını göstermiştir. Bir bakıma rahatsız edici olan bu araştırmada katılımcıların yaklaşık yarısı şirketin başkanından sahte bir mektup almışlardır:

“Kurumumuz, temsilciler ile atanacakları toplulukların özelliklerini birbirine uydurmaya çalışmaktadır. Sizin seçeceğiniz temsilcinin atanacağı mevkide nispeten az sayıda azınlık vardır. Bu nedenle, bu özel durumda, azınlık gruba mensup kişileri işe almamanızın önemli olduğunu düşünüyorum.” (www.understandingprejudice.org, 14.04.2014)

Bu beyannameyi okuyan katılımcılar, bu tür bir beyanname verilmeyen katılımcıların seçtiğinin yarısından daha az zenci aday seçmişlerdir. Özetle: insanların önyargısız görünmelerine olanak sağlayacak, yükleme açısından belirsiz durumlarda, ırkçılığın örtük şekilleri bile ırksal azınlıklar için büyük bir engel oluşturabilir

Önyargının Nedenleri

İnsan davranışlarının bir nedeni vardır. Bireylerin başkalarına karşı peşin hükümleri nereden kaynaklanmaktadır?

İnsana ait her durumu insan psikolojisine ve insan kişiliğine bağlayan psikanalitik yaklaşıma göre önyargı psikodinamik bir süreçtir. Psikanalistlere göre önyargılar ve kalıp yargı (stereotype)lar insanın doğal bir eğilimiyle ilişkilidir. Bu yaklaşım sahipleri, ilk çocukluk yıllarında yaşanan engellenmelerin duygusal gerilimler yarattığını ve ileriki yıllarda içinde bulunulan durum tarafından haklılaştırılmayan bir takım saldırganlık ve düşmanca duygular duyulduğunda, bunların yansıtma mekanizması (projection) vasıtasıyla başkalarına yüklendiği şeklinde bir model geliştirmişlerdir (Bilgin, 1996).

Kişinin önyargılı tutumu, kendinin de farkında olmadığı bir gereksinmeyi karşılamaktadır. Bu gereksinme, yıpranmış olan egosunu tamir etmek ve yükseltmektir (Kağıtçıbaşı 1987). Önyargının psikolojik etmenleri olarak engellenme, hayal kırıklıkları, saldırganlık hisleri, nefret, korku ve endişe, kıskançlık, psikolojik baskı, bir günah keçisi arama, toplumsal gruplar arasındaki çıkar çatışmaları, dış gruplarla yaşanan ilişki deneyimleri, psikolojik yetersizlik ve uyumsuzluklar, kişiliğin derinliklerindeki zihinsel çatışmalar, yok sayılma, düşük zekâ, düşünme biçimleri, sosyal öğrenme ve kültürel etkiler, toplumsal norm ve geleneklere uyma, dış grupların temel özellikleri, istismarın gerekçelendirilmesi, ekonomik güvensizlik, bireyin kabul edilemez dürtülerine yönelik öngörüler, yabancılardan korkma, farklılıklardan hoşlanmama, aşırı dincilik, seks ve suçluluk gibi nedenler sıralanmaktadır. Bu nedenlerden biri veya birkaçı insanlarda önyargıların oluşmasında etkili olabilmektedir (Allport, 1954).

Yapılan değerlendirmelerden hareketle önyargı hakkındaki psikodinamik teorileri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlarda birincisi, önyargıyı insanî durumlarda aramaktadır; çünkü engellenme insan hayatında kaçınılmazdır. Engellenme ve mahrumiyet, kontrol

edilemeyen ve muhtemel olarak etnik azınlıklara boşaltılan düşmanlık içtepilerine kılavuzluk eder. Engellenme sonucunda, saldırılabilir bir hedef bulunamadığında engellenmeden doğan sonuçlara karşılık asıl hedef yerine başka hedeflere, "şamar oğlanı" (veya günah keçisi-scapegoating) hedefine saldırılır. Zencileri linç etme, sinagogları yakma ve azınlık gruplarının temsilcilerine saldırma böyle davranışların örnekleri olmuştur. Psikodinamik teorilerden ikincisi, önyargının ancak zayıf bir karakter veya kusurlu bir kişilik yapılanmasına sahip bir insanda gelişeceği noktasına odaklanmıştır. Bu perspektif, önyargıyı normal bir durum olarak kabul etmez; önyargı nevrotik insanların güvensizliği ve şiddetli anksiyetenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Gürses, 2005).

Önyargıyı yalnızca psikolojik açıdan ele alıp, kişi düzeyinde durumu açıklasa bile, toplum düzeyinde bazı sorulara cevap verememektedir. Bu nedenle önyargıyı sadece psikolojik açıdan incelersek, psikolojik indirgeme yapmış oluruz. Oysa sosyal-psikolojik ele alıp, gözleme dayanan sosyal olgu düzeyinden başlayıp kişilik düzeyinden geçerek gene sosyal düzeye geçmektedir. Bu açıdan önyargıyı incelerken tarihsel, sosyo-kültürel nedenleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü insan davranışları içinde olduğu bağlam (context)dan bağımsız incelenmezler. Az önce de ifade ettiğimiz gibi, önyargıyı uyaran koşullar hakkında bilgiye sahip olmaksızın tek tek bireyler düzeyinde analiz yapmak, sadece kişilik özelliklerinin bir betimlemesi olmaktan öteye gidemez (Gökmen, 2001).

Önyargılar pratikte sağladığı sosyo-ekonomik avantajlar açısından da değerlendirilmiştir. Önyargılar pratik bir amaca yönelik olabileceği gibi ve bazıları bundan yarar da sağlayabilir. Kölelik ve sömürgecilik dönemlerinde önyargıların ekonomik yararları olmuştur; bu sayede beyazlar istedikleri her şeyi ele geçirmişlerdir. Ancak yine de önyargılı kişiler genelde ekonomik motivasyonları gizleyerek daha soylu nedenler gösterirler (Bilgin, 1996).

Bütün tutumlar gibi, önyargılarda öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Bu öğrenme bireylerin;

1. Önyargılı olan kişilerle ilişkileri
2. Önyargılarının nesnelereyle olan yaşantıları yoluyla gerçekleşir.

Önyargılı kişilerle ilişkiler; önyargıların çoğu ana-baba başta olmak üzere diğer önyargılı kişilerden öğrenilir. Önyargılı ana-babalar bilinçli veya bilinçsiz çocuklarını önyargılı olacak biçimde yetiştirirler. Ancak, önyargı sadece ana-babadan öğrenilmez. Öğretmenler, okul arkadaşları ve basın da önyargıların gelişmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, bir bireyin rastladığı, ilişki kurduğu birçok insan önyargılı olabilir ve birey uyma davranışının bir sonucu olarak bu insanların önyargılarını benimseyebilir (Morgan, 1993).

Önyargının nesnesiyle olan yaşantılar; önyargılar bazen bir nesne olan yaşantılar sonucu ortaya çıkabilir.

Herhangi bir gruba ilgili bazı tatsız olaylar yaşayan bir birey bu olaylar sonucunda o gruba karşı önyargılar geliştirebilir ve önyargılar bir kere kazanıldıktan sonra da, bazı kaynaklar tarafından beslenerek, giderek daha kuvvetli ve devamlı hale gelirler. Önyargılar daha çok önyargılı olduğu kişilerle ilişkiler sonucunda, nesnelereyle karşılaşmadan önce kazanılır. Önyargının nesnesiyle temas ise bazı durumlarda önyargıların zayıflamasına neden olmaktadır (Morgan, 1993, s. 369)

Prothro'nun bir "Amerikan açmazı" olarak değerlendirdiği önyargılar, aileden, öğretmenlerden ve arkadaşlardan edinilmiş tutumlardır. Bu nedenle önyargıları sadece insanın doğal eğilimine bağlamak yerine öğrenme sürecinin bir parçası olarak da görmek gerekmektedir. Önyargılar, bizim deneyim yoluyla, yaşantılar sonucu elde ettiğimiz tüm değer sistemlerine veya tutumlara uygulanan açıklayıcı ilkelere tabidir. Kaldı ki önyargının gerçeklik üzerinde yaptığı çarpıtmalar ilk çocukluk yıllarında görülmez, çocukluk yıllarında aileden, çevreden ve öğretmenlerinden edinilen önyargılar sonradan belirir. Eğer sosyal

hierarchy's dayattığı engeller yoksa fiziksel görünüş bakımından farklı insanlar arasında derin dostluklar kurulabilir. (Bilgin, 1996)

Sosyal öğrenme yoluyla edinilen önyargılar çok küçük yaşlarda aile içinde öğrenilmeye başlar. Çocuk, sen kimsin diye sorulduğunda etnik veya dinî grup üyeliğine göre cevap verebilir. Bunun yanında bazı grup etiketlerini öğrenmiştir; bu grup etiketleri küçümseyici sıfatlar içeriyorsa, çocuk bu kelimelerin yalnızca öfkeli olduğunda ya da kötü söz söylenirken kullanıldığını bilir. Çocuk biraz büyüyüp okula gitmeye başlayınca, içinde yetiştiği mahalle, kasaba onu etkilemeye devam eder. Çocuğun çevresinde söylenen sözler, yapılan davranışlar, yargılamalar, dedikodular, uydurulan lakaplar çocukların zihinlerinde izlerini bırakırlar ve onların da ana-babaları veya komşuları gibi aynı önyargıları benimsemelerine yol açar. Böylece çocuk kesin özdeşleşmeler kurarak hayatta bazı "yerleri" nin olduğunun farkına varmaya başlar. Gelişen egosu, "ben neyim" in yanı sıra "ben ne değilim" den oluşur. Kendi tarafındakilere ve başkalarına "nasıl davranırım" üzerinde kavramlar geliştirir. Akran grupların etiketlerini kullanır. Liseye vardıklarında ise çocukların kalıp yargıları neredeyse erişkin topluluğunun kalıp yargılarının düzeyine yaklaşır. Bu esnada kalıp yargıların oluşmasında ana-babanın ve akranların rolü unutulur ve bunun eskiden de böyle olduğu düşünülür (Cüceloğlu, 1997).

Önyargıyı anlamada psikolojik ve sosyal faktörlerin ikisinin de önemli olduğu buraya kadar ifade edilenlerden anlaşılmaktadır. Açıkçası, önyargı gibi sosyal bir durumu yalnızca ferdi kişiliğin bir sonucu olarak anlamak mümkün değildir. Öncelikle, sosyal ve kültürel etkiler çok daha güçlüdür. Diğer taraftan da bu alışkanlıkları gerçekleştirenler fertlerdir. "Bu açıdan önyargı fenomenini durumsal, kişisel ve sosyokültürel faktörlerin karşılıklı ilişkisi açısından ele almak daha doğru görünmektedir. Böylece önyargının, psikodinamik, tarihsel, ekonomik, durumsal, sosyal öğrenme, kitle iletişim ve kültürün oluşturduğu faktörler yumağının ortak etkimesi sonucu oluştuğu görülmektedir (Gökmen, 2001).

Önyargıyı Besleyen Kaynaklar. Önyargılar bir kere oluştuktan sonra kolay kolay değişmezler. Gerçekten de nesneleriyle uzun boylu bir yaşantı olmadan yıllarca devam edebilmeleri, önyargıların en dikkate değer yanlarından biridir. Önyargıları besleyerek devam etmelerini sağlayan kaynaklardan bazıları şunlardır:

Gereksinimler: “Önyargıların değişmeme eğiliminde olmasının bir nedeni de önyargılı bireylerin bazı ihtiyaçlarına cevap vermesidir. Üstünlük duygusu önyargıların cep verdikleri gereksinimlerin başında gelir. İhtiyaçların giderilmemesi ve gereksinimlerin tatminin engellenmesi sonucu insanlarda genellikle saldırganlık duyguları ortaya çıkar. İnsanların büyük bir kısmı günlük hayatta şu veya bu nedenlerle engellenir, ancak engellenmenin yarattığı saldırganlık duygularını çeşitli nedenlerle gerçek kaynağına yöneltemezler. Gerçek kaynağına yöneltilmeyen bu saldırganlık duyguları, suçsuz bile olsa uygun bir nesneye yöneltilir ve tatmin edilir (Gökmen, 2001, s. 61).

Saldırganlığı bir günah keçisine yöneltme: Engellemenin yarattığı saldırganlık duyguları bazen engelin asıl kaynağı yerine bir azınlık grubuna yöneltir. Saldırganlığın yöneltildiği bu gruba günah keçisi adı verilir. Ekonomik, politik ve sosyal engellemeler yaşayan bir birey, bu engellemelerin yarattığı saldırganlık duygularını uygun bir nesneye yöneltecektir. Bu uygun nesne ise, çoğu kez hakkında zaten önyargılar olan bir azınlık grubu olacaktır. Bu azınlık grubu günah keçisi olarak tüm saldırganlığı üzerine çeker.

Algı: Önyargıların devamını sağlayan bir diğer etken, olayların çarpıtılarak algılanmasıdır. İnsanlar tutumlarına uygun olan bilgileri seçip algılayarak, tutumları ile olgular arasındaki çelişkinin yaratabileceği rahatsızlık duygularını ortadan kaldırır. Önyargıların devamını sağlayanda bu tür yargılara uygun bilgilerin seçilerek algılanması, ters düşen bilgilerin görmezlikten gelinmesidir. Yani, önyargılı kişiler sadece görmek istedikleri şeyi görürler. Toplumsal engeller: Önyargıları besleyen bir diğer kaynak kendilerinin yarattığı toplumsal sonuçlardır. Önyargılı tutumlar çoğu kez hedef aldıkları grupların önüne bir takım

toplumsal engeller koyarak, önyargılı kişilerin beklentilerine uyacak bir takım sonuçlar yaratırlar. (Morgan, 1993, s. 371-372)

Toplumsal gruplar arasında temas eksikliği: Toplumsal gruplar arasında temas eksikliği gruplar arasındaki sınırları belirginleştirir ve ‘öteki’ ile ilgili olumsuz yargıları pekiştirir (Hewstone and Greenland 2000: 140). Sosyal mesafenin artmasını önlemek için ve nihayetinde önyargının önünü almak üzere, ‘toplumsal temas’ 1950’li yıllarda bir hipotez olarak ortaya atılmıştır.

Bölüm III

Yöntem

Araştırmanın modeli. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumunu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin ve Lincoln, 1996; Basse, 1999).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden ‘iç içe geçmiş tek durum deseni’ kullanılmıştır. Bu desende tek bir durum içinde birden fazla alt duruma yönelme esastır; tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka ve birim olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yapılan araştırmada ele alınan tek durum 9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarda kullandıkları önyargılar. Bu ana durum cinsiyetlere göre, köy ve kent merkezinde yaşama durumlarına göre, öğrencilerin yazılı anlatımlardaki ön yargılarında nasıl bir değişim olduğu alt durumlarına ulaşılarak incelenmiştir.

Öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlarda yer alan olumlu ve olumsuz önyargılar betimlenmeye çalışıldı. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2006: 39) tarafından gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır. Creswell’e (2003) göre nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırma türüdür. Bunun anlamı, araştırmacı elde ettiği veriyi yorumlar. Araştırmacı, araştırma ortamını, katılımcıları, veri analizlerini ve

çalışmanın sonuçlarını ayrıntılarıyla betimleyerek ortaya koyar. Nitel araştırma öznel, keşfedici ve açık uçludur. Nitel araştırmanın amacı, özel bir meseleyi açıklayacak deneyimleri veya cevapları derinlemesine geliştirmektir. Konu ve katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde derinlemesine betimlenir. Yapılan çalışmaya bağlı olarak, nitel araştırmanın avantaj ve dezavantajları vardır. Nitel araştırmanın güçlü kısımları; derinlemesine ve detaylı bir içerik sunması, sonuçlarının geliştirilebilir olması ve yargılamadan kaçınmasıdır. Zayıf olduğu taraflar ise katılımcılar tesadüfi olarak belirlenmez, örneklem küçüktür, araştırmacı sayısal veri toplamaz, araştırmanın niteliği sadece araştırmacının becerilerine bağlıdır ve ortamlardaki katılım değişebilir (McMillan ve Schumacher, 2001) Araştırma sürecinde öğrencilerin kompozisyonları sahip oldukları önyargılar açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma Grubu. Araştırma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma Grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de öğrenim gören ortaöğretim 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir olması açısından Edirne'nin Keşan ilçesindeki liselerden seçilen 300, 9.sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmacının aynı ilçede görev yapması çalışma grubuna ulaşmayı daha kolay kıldığından böyle bir çalışma grubu seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada uygun ve gönüllü katılımcılar yer almıştır.

Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin yeğlenmesinin bir diğer amacı da araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktır. Bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler araştırmacının kişisel görüşüne göre belirlenir. Bireyler evrenin her yerinden temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilginin toplanması kolay olduğu umulanlar arasından seçilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Tablo 3

9. Sınıf Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Köy ve Kent Merkezlerinde Yaşamalarına Göre Frekansları

Okul	Kız	Erkek	Toplam	Köy	Kent	Toplam
Keşan Anadolu Lisesi	59	70	129	45	84	129
Yusuf Çapraz Anadolu Lisesi	46	37	83	32	51	83
Keşan Lisesi	41	36	77	28	49	77
Feride ve Mehmet Çuhacı Lisesi	3	8	11	2	9	11
Toplam	149	151	300	107	193	300

Veri Toplama Araçları. Bu çalışmada, öğrencilere, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış bir metin verilerek tamamlamaları istendi. Sonrasında bu çalışmalar incelendi.

Araştırmada öğrencilerin bilinçaltında var olan önyargılarının, yazılı anlatımlarda ortaya çıkarılması amaçlandığı için başka çalışmalarda kullanıldığı gibi bir sıfat listesi kullanılmadı. Genel olarak sıfat listesi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda kişilerden, farklı sosyokültürel grupları ya da başka milletleri, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ya da daha önceki araştırmalarda kullanılmış bir sıfat listesi kullanılarak değerlendirilmeleri istenir. Ancak, bu yöntemin zaman zaman çeşitli sakıncaları olabilmektedir. Bunlardan biri, sıfat listesi kullanmanın, kişileri, gerçekten bilişsel repertuarında bulunan ve ulaşılabilirliği (accessibility) en yüksek olan ifadelerle ya da başka bir deyişle, normalde o grupla ilgili yaptığı değerlendirmelerde öncelikle ve en sık kullandığı sıfatlarla değil, araştırmacının ona sunduğu sözcüklerle değerlendirme yapmaya zorlamasıdır. Örneğin kişi, Almanlarla ilgili değerlendirmelerinde “dürüst” sıfatını hemen hemen hiç kullanmıyor olabilir: ama ölçekte böyle bir ifadenin bulunması kişiyi gerçekte yapmadığı değerlendirmeleri yapmasına yönlterek, asıl tepkilerinden uzaklaşmasına yol açabilir (Harlak, 2000).

Sıfat listesi tekniğinin bir diğer eksikliğinin, kişilerin bilişsel stili veya bilişsel karmaşıklığı ile ilgili fazla bilgi sağlamaması olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış metin tamamlama çalışmasının dışında; cinsiyete ve yaşanılan yere göre sonuçların değişip değişmeyeceğini incelemek üzere, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu kullanılarak, katılımcıların kişisel bilgileri alındı.

Verilerin toplanması. Nitel araştırmalarda, araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin içinde buldukları ortam ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlemesini yaparlar. Böylece verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiği belirlenmiş olur (Ekiz, 2004).

Araştırma 4 okulda gerçekleştirilmiştir, Edirne ilinin Keşan ilçesine bağlı dört lisede, Yusuf Çapraz Anadolu Lisesi, Keşan Anadolu Lisesi, Keşan Lisesi ve Feride Mehmet Çuhacı Lisesi.

Bu liselerde idare ile görüşülerek uygun sınıflarda araştırma yapılmak istenmiş, araştırmanın yapılacağı sınıflarda ön bilgilendirme yapılmış ve sınıflarda gönüllü olan öğrencilere önceden hazırlanmış olan hikâye tamamlama çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın okulda iki ders saati içerisinde yapılması uygun görülmüş ve uygulama iki ders saati içinde yaptırılmıştır. Çalışmanın yapılacağı ortam normal sınıf ortamıdır. Öğrencilerin not kaygısından uzak rahat bir ortamda yazmaları amaçlanmıştır. Sınıf ortamında yapılan çalışmada öğrencilerin az da olsa birbirlerinden etkilendikleri gözlemlenmiştir. Kompozisyon yazmada zorlanan öğrencilerin bazıları gönüllü olarak yazmak isteseler de yazma aşamasında çalışmayı yarım bırakmak istedikleri görülen öğrenciler teşvik edilerek yazmaya devam etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin birçoğunun yazma konusunda çok sıkıntılı oldukları gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada 9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki önyargıları belirlenmeye çalışıldı ancak; bu konu farklı milletlere karşı olan önyargılar ile sınırlandı. Uygulama

aşamasında öğrencilerin birçoğunun farklı milletler ve ülkeler konusunda bilgilerinin çok yetersiz olduğu ortaya çıkmış, öğrencilerin bazılarının bundan dolayı arkadaşlarından yardım almaya çalıştığı saptanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu da katılımcılara yazdırılan hikâye tamamlama çalışması ile birlikte verilmiş ve katılımcılardan diğer çalışma ile birlikte doldurmaları istenmiştir. Bu formlar diğer çalışmalar ile birlikte toplanmış, katılımcılar bu kişisel bilgi formlarına göre kodlanmıştır.

Verilerin analizi. Nitel verilerin analizinde Strauss ve Corbin (1990), betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki yaklaşımdan söz eder. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel değerlendirmede 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında farklı milletler hakkında sahip oldukları önyargılar ortaya konmuştur. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre kendilerine yakın gördükleri milletleri belirlemek amacıyla oda arkadaşı olarak seçilen milletler belirlenmiş ve daha sonra bu milletler hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri incelenerek kullanılan sıfatlar listelenmiş. Bunlar öğrencilerin yazdıkları hikâye tamamlama çalışmaları üzerinden örneklendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadelerine müdahale edilmemiş, düşünceler, öğrenciler tarafından nasıl yazıldıysa o şekilde aktarılmıştır. Haklarında en çok olumlu ve olumsuz görüş belirtilen milletler kız – erkek, köy- kent olarak gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklı milletlere ilişkin görüşleri, olumlu olumsuz önyargıları, en çok tercih edilen milletlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak ortaya konulmuştur ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması(Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İçerik analizi yöntemine göre yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Hikâye tamamlama çalışması ile elde edilen metinler, birkaç kez satır satır okunmuştur.

2. Elde edilen veriler incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır.

3. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır.

4. Belirlenen temalar altındaki kodlar kız-erkek, köy-kent olarak ayrılmış, tema ve kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konmuştur.

5. Toplanan verilerin tanımıyla tutarlı olacak biçimde; toplanan verilere anlam kazandıracak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklayacak, neden-sonuç ilişkileri kuracak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkaracak ve elde edilen sonuçların önemini açıklayacak şekilde bulgular yorumlanmıştır.

6. Uygulamalar tamamlandıktan sonra elde edilen veriler kodlara ve temalara göre betimlenmiş bilgisayarda excel programları kullanılarak analizler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek amacıyla katılımcılar tarafından yazılan metinlerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Kullanılan yazılı anlatım çalışmasına göre

kendilerine yakın gördükleri milletleri belirlemek amacıyla oda arkadaşı olarak seçilen milletler belirlenmiş ve daha sonra bu milletler hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri incelenerek bu milletler hakkında kullanılan sıfatlar listelenmiştir. Haklarında en çok olumlu ve olumsuz görüş belirtilen milletler kız – erkek, köy- kent olarak gruplandırılmış.

Geçerlilik ve Güvenilirlik. Yazılı anlatım konusu belirlenmeden önce farklı 5 konu belirlenmiş pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin bir konu verildiğinde kompozisyon yazmakta zorlandıkları ve çalışmanın amacına uygun olarak düşüncelerini ortaya koymadıkları gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda öğrencilere yarı yapılandırılmış bir hikâye tamamlama çalışması uygulanırsa düşüncelerini daha rahat ortaya koyabilecekleri düşünülmüştür.

Yazılı anlatım konusunun belirlenmesinde Türkçe ve edebiyat öğretmenleri ile ölçme ve değerlendirme alanındaki uzmanların görüşlerine başvurularak konuların öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygunluğu kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bir konu öğrencilere sunulmuştur. Böylelikle öğrencilerin düşüncelerini tam olarak yansıtılmaları amaçlanmıştır. Belirlenen bu konu ile ilgili pilot çalışma yapılarak eksikler görülmüş ve düzeltmeler yapıldıktan sonra 9.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla çok sayıda öğrenciye ulaşılmaya çalışılmış, 4 farklı okuldan 300 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

Uygulamanın yapılacağı sınıfların mevcudu, fiziksel özellikleri ve öğrencilere ilişkin bilgiler toplanmış, sınıfın grup başarısı ve özelliklerine ilişkin bilgiler okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle görüşülerek, belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak grupların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmenlere, öğrencilere, okul yönetimine ve velilere araştırma hakkında gereken ölçüde ön bilgi verilmiş ancak öğrencilere bu araştırmanın önyargıları belirlemek amacıyla yapıldığı söylenmemiştir.

Bölüm IV

Bulgular ve yorum

Çalışmanın bu bölümünde 9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli Milletlere ilişkin olumlu ve olumsuz önyargıları değerlendirilmiştir. Bununla ilgili veri toplamak amacıyla Edirne ilinin Keşan ilçesine bağlı dört liseden 300 öğrenciye önceden hazırlanmış olduğumuz yarı yapılandırılmış hikâye tamamlama çalışması uygulanmıştır. Bu çalışmaya okullarda idarelerin belirlemiş olduğu sınıflarda gönüllülük esasına bağlı olarak çalışma yapılmıştır. Çalışma öncesinde yapılacak olan bu çalışmanın nota etki etmeyeceği bunun bir tez çalışmasında kullanılacağı ifade edilmiş ancak yazılı anlatımlarında bilinçli olarak önyargıları ortaya koymaları istenmediği için bu çalışmanın amacının önyargıları belirlemek amacıyla olduğu söylenmemiştir. 300 öğrenciye uygulanmış olan çalışmayı, sınıf öğretmenleri iki ders saati içerisinde uygulamıştır. Bu çalışmanın ikinci bölümünde ise öğrencilerin kişisel bilgilerini almak amacıyla kısa bir öğrenci tanıma anketi uygulanmış, cinsiyetlerine köy ve kent merkezlerinde yaşama durumlarına göre öğrenciler gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin uygulamış olduğu çalışmalar toplanmış ve bu çalışmalar incelenerek tema ve kodlamalar çıkartılmış. Olumlu ve olumsuz önyargılar ana temaları altında yazılı anlatımlarda geçen ülke ve millet isimlerine göre de kodlamalar yapılmış. Tema ve kodlamalar belirlenip düzenlendikten sonra elde edilen bulgular öğrenci cevaplarında değişiklik yapmadan örneklendirilmiştir. Hikâye kahramanının oda arkadaşı olarak seçildiği ülkelerin cinsiyete göre dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4:

Kız ve Erkeklere göre Oda Arkadaşı Olarak Seçilen Ülkelerin Frekans ve Yüzdeleri

Ülke/Millet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Almanya/Alman	57	38.25	59	39.07	116	38.66
İngiltere/İngiliz	55	36.91	43	28.47	98	32
Fransa/Fransız	47	31.54	36	23.84	93	31
Rusya/Rus	38	25.50	51	33.77	89	29.66
Amerika/Amerikalı	40	26.82	35	23.17	75	25
İtalya/İtalyan	20	13.42	23	15.23	43	14
Afrika/Afrikalı	16	10.73	23	15.23	39	12.66
Japonya/Japon	22	14.76	15	9.93	37	13
Çin/Çin	14	9.39	20	13.24	34	11.33
İspanya/İspanyol	12	8.05	20	13.24	32	10.66
Brezilya	10	6.71	14	9.27	24	8
Hollanda	9	6.04	5	3.31	14	5.33
Yunanistan/Yunan	6	4.02	13	8.60	19	6.66
Kanada	11	7.38	6	3.97	17	5.66
Azerbaycan	6	4.02	12	7.94	18	5.66
Avustralya	5	3.35	1	0.66	6	2
İsveç	8	5.36	2	1.32	10	3.33
Bulgaristan	6	4.02	2	1.32	8	2.66
Hindistan/Hint	7	4.69	3	1.98	10	3.33
Makedonya	4	2.68	2	1.32	6	2
S.Arabistan/Arap	2	1.34	3	1.98	5	1.66
İskoçya/İskoç	5	3.35	1	0.66	6	2
G.Kore	4	2.68	3	1.98	7	2.33
Belçika	5	3.35	2	1.32	7	2.33
Romanya	2	1.34	3	1.98	5	1.66
Polonya	3	2.01	2	1.32	5	1.66
Senegal	-	-	3	1.98	3	1
Somali	1	0.67	3	1.98	4	1.33
Meksika	2	1.34	2	1.32	4	1.33
İran	1	0.67	2	1.32	3	1
Gürcistan	2	1.34	1	0.66	3	1
İrlanda	1	0.67	1	0.66	2	0.66
Mısır	3	2.01	2	1.32	5	1.66
Kıbrıs	-	-	2	1.32	2	0.66
Ukrayna	1	0.67	1	0.66	2	0.66
Finlandiya	2	1.34	2	1.32	4	1.33
Moldava	1	0.67	-	-	-	0.33
Uganda	-	-	2	1.32	2	0.66
Hırvatistan	1	0.67	-	-	1	0.33
Kamerun	-	-	1	0.66	1	0.33
Cezayir	-	-	1	0.66	1	0.33
Irak	-	-	2	1.32	2	0.66
İsrail	1	0.67	1	0.66	2	0.66
Uruguay	-	-	1	0.66	1	0.33
Kazakistan	2	1.34	1	0.66	3	1
Jamaika	2	1.34	2	1.32	4	1.33

Tablo 4’te görüldüğü gibi 9.sınıf öğrencileri yazılı anlatımlarında 46 farklı ülke yer almış ve öğrenciler bunlardan daha çok Batı ülkelerini oda arkadaşı olarak seçmişlerdir. Bu ülkelerden Almanya, Amerika; Fransa, İngiltere ve Rusya ilk beş sırayı almaktadır. Bu beş ülke diğer ülkelere göre çok belirgin bir şekilde ön plana çıkmıştır. Bunlar içerisinde ise Almanya diğer ülkelere göre belirgin bir farkla ön sıradadır. Üç yüz öğrencinin yüz on ikisi Alman bir öğrenciyi oda arkadaşı olarak seçmiştir. 151 erkek öğrenciden 59, 149 kız öğrenciden ise 57 kişi Almanları oda arkadaşı olarak seçmiş. Kız ve erkekler arasında oda arkadaşı olarak seçilen milletler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Hikâye kahramanının oda arkadaşı olarak seçtiği ülkelerin yaşanılan yere göre dağılımı tablo 5’te gösterilmiştir

Tablo 5

Köy ve Kent merkezinde Yaşama durumuna Göre Oda Arkadaşı Olarak Seçilen Ülkelerin Frekans ve Yüzdeleri.

Ülke /milet	Köy		Kent		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Almanya/Alman	33	30.84	83	43.00	116	38.66
İngiltere/İngiliz	33	30.84	65	33.67	98	32
Fransa/Fransız	27	25.23	66	34.19	93	31
Rusya/Rus	47	43.92	42	21.76	89	29.66
Amerika	21	19.62	54	27.97	75	25
İtalya/İtalyan	13	12.14	29	15.02	42	14
Afrika/Afrikalı	15	14.01	23	11.91	38	12.66
Japonya/Japon	13	12.14	24	12.43	37	13
Çin/Çin	13	12.14	21	10.88	34	11.33
İspanya/İspanyol	9	8.41	23	11.91	32	10.66
Brezilya	7	6.54	17	8.80	24	8
Hollanda	4	3.73	12	6.21	16	5.33
Yunanistan/Yunan	8	7.47	12	6.21	20	6.66
Kanada	3	2.80	14	7.25	17	5.66
Azerbaycan	5	4.67	12	6.21	17	5.66
Avustralya	4	3.73	2	1.03	6	2
İsveç	2	1.86	8	4.14	10	3.33
Bulgaristan	3	2.80	5	2.59	8	2.66
Hindistan/Hint	4	3.73	6	3.10	10	3.33
Makedonya	2	1.86	4	2.07	6	2
S.Arabistan/Arap	3	2.80	2	1.03	5	1.66
İskoçya/İskoç	3	2.80	3	1.55	6	2
G.Kore	3	2.80	4	2.07	7	2.33
Belçika	1	0.93	6	3.10	7	2.33
Romanya	2	1.86	3	1.55	5	1.66
Polonya	2	1.86	3	1.55	5	1.66
Senegal	-	-	3	1.55	3	1
Somali	1	0.93	3	1.55	4	1.33
Meksika	1	0.93	3	1.55	3	1.33

İran	2	1.86	1	0.51	3	1
Gürcistan	-	-	3	1.55	3	1
İrlanda	-	-	2	1.03	2	0.66
Mısır	2	1.86	3	1.55	5	1.66
Kıbrıs	-	-	2	1.03	2	0.66
Ukrayna	1	0.93	1	0.51	2	0.66
Finlandiya	1	0.93	3	1.55	4	1.33
Moldava	-	-	-	-	1	0.33
Uganda	1	0.93	1	0.51	2	0.66
Hırvatistan	-	-	1	0.51	1	0.33
Kamerun	1	0.93	-	-	1	0.33
Cezayir	-	-	1	0.51	1	0.33
Irak	1	0.93	1	-	2	0.66
İsrail	2	1.86	-	-	2	0.66
Uruguay	1	0.93	-	-	1	0.33
Kazakistan	-	-	3	-	3	1
Jamaika	2	1.86	2	-	4	1.33

Köy ve kent merkezinde yaşayan öğrencilere göre baktığımızda ise, köyde yaşayan 107 öğrenciden % 30.84'ü Almanları oda arkadaşı olarak seçerken kent merkezinde yaşayan 193 öğrencinin de %43'ü Almanları oda arkadaşı olarak seçmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında olumlu veya olumsuz olarak hakkında en çok fikir belirtilen Ülke/Millet de Almanya olmuştur. Kent merkezinde yaşayan öğrenciler, köyde yaşayan öğrencilere göre Almanları daha fazla oda arkadaşı olarak seçmişlerdir. Köyde yaşayan öğrencilerin %43.92'si kent merkezinde yaşayan öğrencilerin ise %21.76'sı Rusları oda arkadaşı olarak seçmiştir. Bu sonuç diğer ülkelere kıyasla çok farklıdır. Diğer ülkeler için köyde veya kent merkezinde yaşıyor olmanın tercihlerde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülürken Ruslar ile ilgili bu sonuç dikkat çekmektedir. Köy ve kent merkezinde yaşayan öğrencilerin tercihlerine bakıldığında da Batı ülkelerine karşı olumlu önyargının değişmediği görülmektedir. Öğrencilerin farklı milletlere karşı olumlu önyargıları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Tablo 6'da cinsiyet faktörüne bağlı olarak hangi millete karşı ne kadar olumlu önyargıda bulunulduğu gösterilmiştir.

Tablo 6

Farklı millet/ülkelere yönelik olumlu önyargıların frekans ve yüzdeler.

Ülke/Millet	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Almanya	37	24.83	33	21.85	70	23.33
Amerika	19	12.75	16	10.59	35	11.66
İngiltere	18	12.08	17	11.25	35	11.66
Rusya	18	12.08	15	9.93	33	11
Fransa	13	8.72	16	10.59	29	9.66
Japonya	14	9.39	10	6.62	24	8
Afrika	8	5.36	10	6.62	18	6
Çin	10	6.71	7	4.63	17	5.66
İtalya	8	5.36	7	4.63	15	5
İspanya	8	5.36	5	3.31	13	4.33
Azerbaycan	6	4.02	7	4.63	13	4.33
Yunanistan	7	4.49	4	2.64	11	3.66
Hindistan	2	1.34	4	2.64	6	2
İsviçre	2	1.34	3	1.98	5	1.66
Bulgaristan	2	1.34	2	1.32	4	1.33
Kenya	1	0.67	3	1.98	4	1.66
Jamaika	0	-	3	1.98	3	1
Arabistan	1	0.67	2	1.32	3	1
Makedonya	2	1.34	1	0.66	3	1
Belçika	1	0.67	1	0.66	2	0.66
Kore	2	1.34	1	0.66	3	1
Mısır	0	-	2	1.32	2	0.66

Oda arkadaşı olarak seçilen ülke/milletlerin hakkında aynı doğrultuda daha fazla olumlu önyargılarda bulunduğu görülmüştür. Frekans değeri ikiden az olan ülkeler tabloya dâhil edilmemiştir. Hakkında en fazla olumlu önyargıda bulunan ilk 5 ülke/millet Almanya, Amerika, İngiltere, Fransa ve Rusya olmuştur. Öğrencilerde Almanya'ya karşı diğer ülkelere göre daha belirgin bir şekilde olumlu önyargının olduğu görülmektedir. En fazla oda arkadaşı olarak seçilen millet de, hakkında en çok olumlu görüş bildirilen millet de Almanlar olarak belirlenmiştir. Almanlar ile olan tarihi geçmişimiz, en fazla göç verdiğimiz ülke olması ve bu ülkede yaşayan birçok Türk vatandaşının bulunması da bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Olumlu önyargılarda Modern Batı ülkeleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Ülkemizde Tanzimat'tan bu yana devam eden batılılaşma çalışmaları, her alanda Batı'yı örnek almamız, Batı lehine olumlu bir önyargının oluşmasını sağlamış olabileceği düşünülebilir. Kitle iletişim araçlarında bu ülkelerin fazlaca yer alması, bu ülkeler ile temasın

diğer ülkelere göre daha fazla olması da bu milletler hakkında olumlu görüşlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Tablo 7’de öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlarda, farklı milletler hakkında kullanmış oldukları olumsuz önyargılar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 7

Olumsuz Önyargı

Ülke/millet	Kız		Erkek		Toplam (f)	
	f	%	f	%	f	%
Almanya	31	20.80	29	19.20	60	21.6
Amerika	28	18.79	25	16.55	53	17.6
Rusya	32	21.47	23	15.23	53	17.6
Fransa	26	17.44	17	11.25	43	14.33
İngiltere	16	10.73	24	15.89	40	13.33
Afrika	15	10.06	16	10.59	31	10.33
Çin	15	10.06	17	11.25	32	10.6
Japon	18	12.08	14	9.27	32	10.6
İtalya	13	8.72	18	11.92	31	10.3
İspanya	7	4.69	9	5.96	16	10.59
Kanada	9	6.04	4	2.64	13	4.3
Brezilya	4	2.68	9	5.96	13	4.3
Yunanistan	8	5.36	4	2.64	12	4
Hollanda	7	4.69	5	3.31	12	4
Hindistan	4	2.68	6	3.97	10	3.3
Somali	3	2.01	6	3.97	9	3
İsviçre	7	4.69	2	1.32	9	3
İran	5	3.35	3	1.98	8	2.6
Danimarka	3	2.01	5	3.31	8	2.6
Avustralya	7	4.69	4	2.64	11	7.28
İsrail	3	2.01	4	2.64	7	2.3
Arabistan	2	1.34	5	3.31	7	2.3
İskoçya	2	1.34	5	3.31	7	2.3
Suriye	2	1.32	4	2.68	6	2
Azarbeycan	4	2.68	2	1.32	6	2
Bulgaristan	3	2.01	3	1.98	6	2
Polonya	2	1.34	3	1.98	5	1.6
Ukrayna	1	0.67	4	2.64	5	1.6
Makedonya	2	1.34	2	1.32	4	1.3
Belçika	3	2.01	2	1.32	5	1.6
Senegal	-	-	4	2.64	4	1.3
Kore	1	0.67	2	1.32	3	1
Kazakistan	-	-	3	1.98	3	1
Mısır	2	1.34	3	1.98	5	1.6

Tablo 7’yi incelediğimizde hakkında en fazla olumsuz önyargı ifadeleri kullanılan ülkelerin/milletlerin olumlu önyargıda bulunulan ülkelerde olduğu gibi batı ülkeleri olduğu görülmektedir. İlk beş ülke; Almanya, Amerika, Rusya, Fransa ve İngiltere’dir. Almanya hakkında en fazla olumlu görüş bildirilen ülke, en fazla olumsuz önyargıda bulunulan ülke ve

en çok oda arkadaşı olarak seçilen ülke olması ile dikkati çekmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerini ayrı ayrı ele aldığımızda görüşler arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Ruslar hakkında yapılan değerlendirmeler incelendiğinde ise az da olsa anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Ruslar hakkında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumsuz önyargıda bulunmuş olması dikkat çekmektedir. Kızların % 21.47'si erkeklerin ise %15.27'si Ruslar hakkında olumsuz önyargıda bulunmuşlar. Bu tabloya göre kızların Ruslara karşı daha çok önyargılı olduğu söylenebilir.

Olumsuz önyargıların yaşanılan yere göre değişip değişmediğini incelemek üzere köy ve kent merkezinde yaşayan öğrencilerin kullandıkları olumsuz ifadelerin dağılımı tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Olumsuz Önyargı-Köy-kent

Ülke/Millet	Köy		Kent		Toplam (F)	
	f	%	f	%	f	%
Almanya	14	13.08	46	23.83	60	21.6
Amerika	20	18.69	33	17.09	53	17.6
Rusya	17	15.88	32	16.58	53	17.6
Fransa	17	15.88	26	13.47	43	14.33
İngiltere	17	15.88	23	11.91	40	13.33
Afrika	13	12.14	18	9.32	31	10.33
Çin	10	9.34	22	11.39	32	10.6
Japon	13	12.14	19	9.84	32	10.6
İtalya	13	12.14	18	9.32	31	10.3
İspanya	6	5.60	10	5.18	16	10.59
Kanada	3	2.80	10	5.18	13	4.3
Brezilya	6	5.60	7	3.62	13	4.3
Yunanistan	4	3.73	8	4.14	12	4
Hollanda	5	4.67	7	3.62	12	4
Hindistan	6	5.60	4	2.07	10	3.3
Somali	6	5.60	3	1.55	9	3
İsviçre	-	0	9	4.66	9	3
İran	2	1.86	6	3.10	8	2.6
Danimarka	3	2.80	5	2.59	8	2.6
Avusturya	6	5.60	5	2.59	11	7.28
İsrail	3	2.80	4	2.07	7	2.3
Arabistan	3	2.80	4	2.07	7	2.3
İskoçya	3	2.80	4	2.07	7	2.3
Suriye	5	4.67	1	0.51	6	2
Azerbaycan	1	0.93	5	2.59	6	2

Tablo 8 incelendiğinde yaşanılan yerin olumsuz önyargılar üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Yaşanılan yer olumsuz önyargıların oluşmasında anlamlı bir fark meydana getirmemiştir. Haklarında en fazla olumsuz önyargıda bulunulan ülkeler; Almanya,

Amerika, Rusya, Fransa ve İngiltere'dir. Köy ve kent merkezinde yaşayan öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmaması, araştırma yapılan bölgede, köylerin kent merkezine yakınlığı, şehrin bir mahallesi gibi olması ve aynı zamanda kent merkezinde yaşayan birçok öğrencinin de yaşamlarının bir bölümünü köylerde geçirmiş olması bu sonucun çıkmasında etkilidir denilebilir.

Öğrencilerin, önyargılarını nasıl ifade etdiklerini gösterebilmek amacıyla, yazılı anlatımlarda kullandıkları bazı cümleler hiç değiştirilmeden alınmıştır. Kullanılan ifadelerin hangi öğrenciye ait olduğunu gösterebilmek için, çalışmanın başında her öğrenciye verilmiş olan kodlar cümlelerin sonunda belirtilmiştir.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Almanlar ile ilgili olumlu önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“Alman arkadaşı ile çok iyi anlaşmışlardı, birbirlerine sırlar veriyorlardı.” (KA-121)

“En çok Almanyalı olanı sevmişti.”(ÇA-45)

“Alman arkadaşı ile daha yakın ve samimiydiler.”(ÇA-37)

“En çok Almanyalı arkadaşını sevmişti, daha sevecen daha sıcakkanlı geliyordu ona”(ÇA-24)

“Almanyalı çok içten ve samimi birisiydi”(ÇA-81)

“Almanyalı olan gerçek bir dost kadar yakındı.”(KL-73)

“Almanyalının kıyafetleri, görünüşü, davranışları, yediği yemekler aynı bizim gibiydi.”(ÇA-47)

“Almanyalı ile iyice kaynaştı, en çok onu sevmişti.”(ÇA-21)

“Almanyalı ile daha yakın oldu daha sıcak davranıyordu.”(ÇA-24)

“Almanyalı ile çok iyi anlaşabiliyor, birbirlerine çok güveniyorlardı.”(ÇA-33)

“Almanyalı kız çok hoşgörülüydü, olağanüstü bir kızdı, bir insan bu kadar mı iyi olurdu.”(KA-105)

“Oda arkadaşının en çok Almanyalı olmasına sevinmişti. Alman ve Fransız arkadaşları kibar ve eğlenceliydi.”(KA-59)

“Alman her gece çikolata yemeden yatmazdı, en çok onu seviyordu.”(KA-48)

“Alman çok samimi biriydi”(KA-52)

“Almanyalı dışarıdan çok soğuk görünüyordu ama aslında sıcak bir kalbi vardı, önyargılı olduğunu düşündü bir an.” (KA-14)

“Almanyalı ile yemekleri çok benzer, kültürlerinin ne kadar yakın olduğunu düşündü.”
(KA-4)

Öğrencilerin bazılarında alınan örnek cümlelerde görüldüğü gibi Almanlar, öğrenciler tarafından cana yakın, samimi, gerçek dost, güvenilir, kibar, eğlenceli, sıcak kalpli, hoşgörülü insanlar olarak nitelendirilmiş ve Almanların kültür olarak bize yakın oldukları ifade edilmiştir.

Almanlar hakkında olumlu görüş bildiren birçok öğrenci olduğu gibi hakkında en çok olumsuz görüş bildiren milletler de Almanlar olmuştur.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Almanlar ile ilgili olumsuz önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“İngiliz, Fransız ve Almanyalı ile göz göze gelmek istemedi, onlar birbirleriyle kavga eden, geçinemeyen kişilerdi, onlar hakkında kötü düşünüyordu.” (KA-8)

“Alman arkadaşının ırkçılık ve insan ayrımı yaptığını düşünüyordu.” (KA-12)

“Almanyalı Senegalli kızı aşağılıyordu, kıyafetlerini ortalıkta bırakıyordu, çok kirliydi. Kazakistanlı kızın telefonunu çalmıştı, onun hırsız olduğunu biliyordu.” (KA-17)

“Almanyalı dalga geçiyordu.” (KA-18)

“Almanyalı ve İngiltereli kavga etti. Onun hakkında kötü düşünüyor, o içten, misafirperver ve saygılı değildi, kurallara uymuyordu.” (KA-24)

“İrkçılık yapan Almanyalı ile göz göze gelmek istemedi.” (KA-32)

“Almanyalı ve Gürcistanlı kavga etti.” (KA-26)

“Okulun en yaramaz ve kötü öğrencileri olduklarını düşündü, herkesin başına iş açabilirdi.” (KA-29)

“Soğuk davranıyordu.” (KA-36)

“Almanyalı hiç arkadaşlarına ikram etmez, Arkadaşlarının eşyalarını çalıyor.” (KA-48)

“Almanyalı biraz cimriydi.” (KA-58)

“Almanyalı kavga çıkarttı.”(KA-93)

“Cimri Almanyalı, kendilerini herkesten üstün gören, bencil ve insanları küçümseyen biri.”(KA-108)

“Alman öğrenci, Afrikalıya ırkçı söylemde bulunduğu için kavga etmişlerdi.”(KA-115)

“Almanyalı kimseyi beklemeden yemeğe başlar, çok saygısızdı.”(KA-123)

“Biraz burnu yükseklerde bir kızdı, çok kibirli ve itici bir kızdı.”(KL-71)

“Saygısızca bir şekilde yemeğini yeme çabalarındaydı ve Beyza ona baktıkça midesi bulanıyordu.”(KL-74)

“Almanyalı öğrenci Beyza'nın eşyalarını karıştırıp en değerli olanlarını çalmıştı.”(KA-121)

“Almanyalı kendini beğenmiş, burnu havalarda, artist bir kızdı oda arkadaşlarına aşağılayıcı bakışlar atar onları küçümserdi.”(KA-122)

“Hırsızlık yaptığını duymuştu, havalı tarzlarıyla o sinsî bakışlarıyla itici ve soğuk geliyordu.”(ÇL-3)

Öğrencilerin hikâye tamamlama çalışmasında kullandıkları cümlelerden çıkartılmış olan olumlu ve olumsuz sıfatlar Tablo 9'da gösterilmiştir. Bu sıfatları belirlemek için

herhangi bir sıfat listesi kullanılmamıştır. Yazılı anlatımlarında kullanılan cümlelerden milletler hakkında kullanılan sıfatlar çıkarılmıştır.

Tablo 9

Almanlar için kullanılan olumlu ve olumsuz sıfatlar

Olumlu	Frekans	Olumsuz	Frekans
Yardımsaver	7	Bencil/cimri	12
Sıcakkanlı/Sempatik	17	Soğuk/Kibirli	18
Hoşgörülü	4	Saldırgan/Kavgacı	22
Saygılı	5	Saygısız	5
Eğlenceli	7	--	-
Kibar	3	Kaba	6
İyi/güvenilir arkadaş	19	Hırsız	11
		İrkçı	7

9.sınıf öğrenciler yazılı anlatımlarında Almanya ile ilgili olumlu ve olumsuz birçok önyargıda bulunmuşlar. Öğrencilerin ifadelerinden alınan örnek cümlelerde, Almanlar; hırsız, soğuk, itici, havalı, başkalarını aşağılayan, ırkçılık yapan, saygısız, kendini beğenmiş, geçimsiz-saldırgan, kavgacı, güvenilir, kibar, eğlenceli, saygılı, cana yakın, saygılı kimseler olarak nitelendirilmiş.

Almanlar, bu çalışmada haklarında en çok fikir beyan edilen ülke olmuştur. Hem olumlu hem de olumsuz önyargılarda belirgin bir şekilde diğer ülkelerden ayrılmış durumdadır.

Almanlar hakkında olumsuz bir sıfat olarak en çok göze çarpan husus saldırgan/kavgacı olmalarıdır, yine buna karşılık olumlu sıfat olarak da iyi/güvenilir arkadaş olarak nitelendirilmiş olmaları dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada hakkında en çok görüş belirtilen ülkelerden bir tanesi de Amerika'dır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında Amerikalılar ile ilgili kullanmış oldukları cümleler de hiç değiştirilmeden alıntılanmış ve kime ait olduğu verilen kodlar ile gösterilmiştir.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Amerikalılar ile ilgili olumlu önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“Amerikalı haftanın 6 günü yıkanıyor.”(KA-13)

“En çok Amerikalı arkadaşını sevmiştii, çok iyi anlaşmışlardı.”(ÇA-57)

“Amerika teknolojide çok ileride.”(KA-49)

“Amerika hayal ettiğinden daha güzel, bu ülkeye hayranım.”(KA-59)

“Amerikalı yemeğe büyük gelmeden başlamıyor, çok saygılı birisiydi.”(KL-30)

“Kendini bildiğinden beri âşıkta Amerika'ya, kız çok tatlıydı. Amerikalı arkadaşına daha cana yakın geliyordu.”(KL-42)

“Amerikalı ile çok iyi dostluk kurmuşlardı.”(ÇA-56)

“Oda arkadaşının Amerikalı olmasına çok sevinmişti, ona çok alışmıştı, kardeş gibi olmuştu.”(KL-26)

“En çok Amerikalıyı sevdi, onu hiç unutamayacağını ve ömrünün sonuna kadar arkadaş kalacaklarını söylemişti.”(KA-41)

“Amerikalının en yakın arkadaşına olmak için her şeyi yapabiliirdi, ona çok yakın geliyordu, çok güler yüzlü, sevecen tavırlı bir kızdı.”(KL-72)

“Amerikalı Sandra çok iyi kalpli biriydi, en iyi anlaşığı oydu.”(KL-6)

“En çok Amerikalıyı sevmiştii, sıcakkanlı, hoşgörülü, anlayışlı, yardımseverdi.” (KL 8)

Amerika, öğrenciler tarafından yaşanılacak çok güzel bir yer olarak hayal edilmekte, Amerikalılar ise sıcakkanlı, hoşgörülü, anlayışlı, yardımsever, iyi kalpli, iyi arkadaş, sevecen, kişiler olarak ifade edilmiştir.

Amerikalılar ile ilgili olumsuz yargıların yer aldığı cümleler de diğer birçok ülkeye göre fazladır. Bu ifadeler de hiç değiştirilmeden alınmıştır.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Amerika ile ilgili olumsuz önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“Amerikalı hakkında kötü şeyler düşünüyordu, bu kişiler herkesi rahatsız ediyordu.”(KA-14)

“Amerikalı ve Japonyalı kavga etmişti, görüşmek istemedi, cana yakın olmadıklarını düşündü.”(KA-23)

“Amerikalı çok soğuk biri.”(KA-34)

*“İsrail ve Amerikalıların şer düşünceleri vardı, diğer insanlara kin duyuyorlardı.”
(KA-38)*

“Amerikalı ile göz göze gelmek istemedi, onlar bizi işgal eden diye düşündü.”(KA-39)

“Amerikalı yemekleri beğenmiyor, tatsızlık çıkarıyor.”(KA-42)

“uçuk kaçık sapık herifler diye düşündü.”(KA-43)

“Amerikalı ile göz göze gelmek istemedi, onlar çok soğuk insanlardı.”(KA-46)

“Amerikalı hiç iyi biri değil, geceleri çok geç yatıyor, gürültü yapıp uyutmuyordu.”(KA-60)

“Amerikalı hırsızlık yaptı.”(KA-71)

“Amerikalı kurnaz birine benziyordu, çok rahat davranıyor, kimseyi düşünmüyordu.”(KA-91)

“Amerikalı kendini beğenmiş ve hiçbir zaman hiçbir şeyi umursamadıklarını düşündü.”(KA-93)

“Amerikalı kavga çıkarmıştı.”(KA-119)

“Amerikalı zenciydi, burun delikleri büyük olduğu için ölümüne horluyordu, yemeği elle yiyordu.”(KA-122)

“En bencil ve şımarık birisi olarak düşündü.”(KA-125)

*“Kıskanç, dağınık, Amerikalı öğrencilere takıldı gözleri, hiç iyi düşünmüyordu.”(KA-
126)*

“Amerikalı, kursta diğer arkadaşlarına zararlı maddeler vermişlerdi.”(KL-16)

“Yemek yerken çok şımarıyor, arkadaşlarıyla dalga geçiyor, tembel, pis ve saygısız.”(KL-39)

“Amerikalı öğrencinin suçlu olduğunu gördüler, kursun görevlisi onu kurstan onu çıkardı, bileziği o çalmıştı.”(KL-55)

“Amerikalı çok havalıydı, onları hiç kaale almıyordu.” (ÇA-66)

“Hakkında iyi şeyler söylenmemişti, güvenmiyordu.”(ÇA-71)

“İnsanların zorla paralarını aldıklarını duymuştu.”(ÇA-67)

Öğrencilerin Amerikalılar hakkında kullanmış oldukları cümlelerden çıkartılan sıfatlar tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Amerikalılar için kullanılan olumlu ve olumsuz sıfatlar.

Olumlu	Frekans	Olumsuz	Frekans
İyi/Güvenilir arkadaş	15	Kavgacı/saldırgan	17
Saygılı	3	Saygısız	7
Cana yakın	5	Kibirli/Soğuk	12
Hoşgörülü	3	Bencil/şımarık	6
Yardımsever	4	-	-
		Hırsız	3
		Kötü alışkanlıklara sahip	8

9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında Amerikalılar ile ilgili olumlu ve olumsuz önyargılar yukarıda örnek cümlelerde verilmiştir. Öğrencilerin kullandığı cümlelerden çıkartılan sıfatlar ve frekansları Tablo 10’da gösterilmiştir. Tabloyu incelediğimizde olumsuz sıfatların çoğunlukta olduğunu görüyoruz, öğrenciler, Amerikalıların iyi/güvenilir arkadaş olduklarını, onlarla arkadaş olmaktan memnun olduklarını belirtmişler ancak çok fazla görüş belirtmemişler. Ancak olumsuz önyargı cümleleri kullananlar, olumsuz sıfatları daha fazla kullanmışlardır. Amerikalıların kavgacı/saldırgan bir imaja sahip oldukları görülmektedir, aynı zamanda kötü alışkanlıklara sahip kişiler oldukları üzerinde çokça durulmuş, şımarık, kibirli, saygısız ve soğuk insanlar olarak nitelendirilmişlerdir.

Hakkında en çok görüş belirtilen ülkelerden bir tanesi de İngiltere’dir. Öğrencilerin İngilizler hakkında kullandıkları cümleler de hiç değiştirilmeden alınmış ve İngilizler hakkında kullanılan sıfatlar çıkartılmaya çalışılmıştır.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında İngiltere ile ilgili olumlu önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“İngiltereli çok şakacı biriydi, Onları her zaman güldürüyordu, çok da değişik konuşuyorlardı, aksanı çok güzeldi.”(KL-56)

“İngiltereli öğrenci ile çok iyi anlaşmışlardı. Beyza İngiltereli bu çocuğa karşı farklı bir ilgi duymaya başlamıştı.” (ÇA-5)

“Diğerlerini de sevmişti Ama o daha bir sıcaktı, cana yakındı, en azından anlaşabiliyor, şaka bile yapabiliyordu.”(ÇA-15)

“İngiltereli ile konuşup tanışmak için can atıyordu, İngiltereliye diğerlerinden daha yakındı.”(ÇA-79)

“En çok onunla anlaşmıştı, her şeylerini birbirleriyle paylaşıyorlardı, gelenek ve göreneklerine bayılıyordu.”(ÇA-72)

“İngiltereli arkadaşı ile mutlu bir zaman geçiriyorlardı.”(ÇA-68)

“İngiltereli çok sessiz sakin ve sevimli birisiydi.”(KA-125)

Öğrenciler İngilizler hakkında sessiz sakin, şakacı, sevimli, cana yakın gibi ifadeler kullanmışlardır. Olumlu görüş bildirenlerin çoğu, sevdiklerini, tanıştıklarını ifade etmişler ancak vasıfları hakkında çok bilgi vermemişlerdir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında İngilizler ile ilgili kullandığı olumsuz cümlelerden bazı örnekler de hiç değiştirilmeden alınarak aşağıda gösterilmiştir.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında İngiltere ile ilgili olumsuz önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“İngiliz ile göz göze gelmek istemedi, birbiriyle kavga eden, geçinemeyen kişilerdi, hakkında kötü düşünüyordu.”(KA-8)

“İngiltereli onunla dalga geçiyordu.”(KA-18)

“Okulun en yaramaz ve kötü öğrencileri olduklarını düşündü, herkesin başına iş açabilirlerdi.”(KA-29)

“İngiltereli ne tuhaf bir insan.”(KA-40)

“İngiltereli hırsızlık yapıp suçu Amerikalıya attı, her insana güvenmemesi gerektiğini anladı.”(KA-44)

“İngiltereli hep tartışıyordu.”(KA-51)

“Kendilerini çok beğenmiş, kaprisli ve hiçbir zaman iyi dostluk kuramayacağı birisiydi.”(KA-20)

“Odasına İngilterelinin gelmesine hiç memnun olmamıştı, bu kız çok pisti, tuvalete girdiğinde ellerini bile yıkamıyordu, her şeyden kavga çıkarıyordu, pislik hayvan.”(KL-2)

“Kendini beğenmiş.”(KL-12)

“İngiliz arkadaşının çok bencil olduğunu düşündü.”(KL-23)

“İngiltereli Beyza'nın yanına gelip ona yalan yanlış iftiralarda bulunmuştu.”(KL-35)

“İngiltereli bir garipti, sürekli kitap okuyordu.”(KL-38)

“İngiliz olan ara sıra şımarıklık yapıyordu.”(KL-41)

“İngiltereliyi düzenbaz, hırsız, yalancı ve arkadan iş çevirenler olarak düşündü.”(ÇA-17)

“İyi olmadıklarını, çok soğuk davrandıklarını ve kendilerini beğenmiş olduklarını düşündü.” (ÇA-47)

Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizler hakkında kullandıkları cümlelerden çıkartılan olumlu ve olumsuz sıfatlar tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

İngilizler İçin Kullanılan Olumlu Ve Olumsuz Sıfatlar.

Olumlu	Frekans	Olumsuz	Frekans
İyi/Güvenilir arkadaş	15	Güvenilmez	8
Cana yakın	6	Kavgacı/Saldırgan	9
Eğlenceli	4	Soğuk/Kibirli/Havalı	10
Kibar	5	-	-
Sevimli	3	-	-
		Şımarık	4
		Bencil	4
		Pis	3
		Hırsız/düzenbaz	5

9. Sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında hakkında en fazla görüş bildirilen milletlerden biri olan İngilizler hakkında öğrencilerin olumlu ve olumsuz sıfatlar kullandığı görülmektedir. 85 öğrenci tarafından oda arkadaşı olarak seçilen İngilizler hakkında 35 olumlu 42 olumsuz görüş bildirilmiş. İngilizleri 15 öğrenci iyi güvenilir arkadaş olarak tanımlarken 8 öğrenci güvenilmez olarak tanımlamış.6 öğrenci cana yakın olduklarını belirtirken 9 öğrenci kavgacı ve saldırgan davranışlar sergilediğini ifade etmiş. İngilizleri kibar ve sevimli olarak görenlerin yanında soğuk, kibirli, şımarık, bencil pis ve düzenbaz insanlar olarak tanımlayan öğrenciler de vardır.

Komşu ülkeler grubunda yer alan Ruslar hakkında en çok görüş belirtilen milletlerden biri olarak göze çarpmaktadır. Ruslar ile ilgili cümlelerde hiç değiştirilmeden alınarak örneklendirilmiştir. Ruslar hakkında görüş belirten öğrencilerin kodları cümle sonlarında gösterilmiştir.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Rusya/Ruslar ile ilgili olumlu önyargılarını içeren bazı örnek cümleler;

“En çok Rusyalıyı sevmişti, çok sessiz sakin, ayrı bir sempatisi vardı, onunla sabahlara kadar konuşuyorlardı, kardeş gibi olmuşlardı.” (KA-123)

“Rus kız çok tatlı ve güzel biriydi.” (KA-31)

“En çok Rusyalıyı sevmişti, onu çok özleyecekti.” (ÇA-39)

“Rusyalı öğrenci çok cana yakındı.” (ÇA-61)

“Çok tatlı bir insandı. Sevimli ve güzeldi.” (ÇA-76)

“Oda arkadaşların yere hiç çöp atmadıklarını fark etmişti.” (ÇA- 35)

“En çok Rus arkadaşını sevmiştii, onunla diğerlerinden daha yakın bir dostluk kurmuşlardı. (ÇA-14)

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Rusya/Ruslar ile ilgili olumsuz önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“Yalancı, küstah ve duygusuz olduklarını düşündü.”(KA-117)

“Ruslar soğuk insanlardı.”(KA-124)

Rusyalı, Amerikalının eşyasını çalmıştı.”(KA-124)

“Rusyalı kız Adriana’nın takıntıları vardı, asla onun sözü kesilmeyecekti.”(KL-6)

“Arkadaşlıktan, sevgiden ve saygıdan hiç anlamıyorlardı.”(KL-9)

“Rusyalı öğrencinin, çirkin gereksiz davranışları Beyza’yı üzüyor.”(KL-54)

“Öğrencilerle çete kurmuş, herkesten haraç alıyorlardı.”(KL-23)

“Kavga ediyor sürekli tartışıyordu.”(ÇA-31)

“Rusya’yı sevmezdi tabii insanların da, havalı bulurdu onları, gerçekten de öylelerdi.(ÇA-37)

“Onlarda her türlü alışkanlık olup amacı dil öğrenmek değil sadece gezmek.”(KL-48)

“Diğerlerinin düşüncelerine ve farklılıklarını kabul etmeyen biri”(KA-10)

“Ruslara hiç güven olmayacağını düşündü.”(KA-11)

“Rus inançlarla alay edip gülüyordu.”(KA-30)

“Kaba davranıyorlar, insanları küçük görüyorlardı, kaba ve kırıcıydılar.”(ÇA-33)

“Rusyalıyı sevmemişti, dış görünüşünden nasıl biri olduğunu tahmin ederdi, burnu havada, geçimsiz biri, bir o kadar da kötü biri.”(KA-42)

“Sahte bir gülümsemesi vardı, biraz ürkütücüydü. Bir gangüstara benziyordu, onun bir pislik olduğunu düşündü.”(KA-49)

“*Rus öğrenci tam bir Türk düşmanı.*”(KA-84)

“*Çok havalı ve kibirli hareketleri vardı.*”(KL-72)

Tablo 12

Ruslar İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar

Olumlu	Frekans	Olumsuz	Frekans
Sevimli/sempatik	14	Soğuk	9
Sessiz Sakin	4	Kavgacı/Saldırgan	9
Tatlı	7	Kaba/Kırcı	8
Güvenilir	5	Güvenilmez	5
Cana yakın	7	Kibirli/Havalı	10
-	-	Hırsız	7
-	-	Yalancı	4

78 öğrenci tarafından oda arkadaşı olarak seçilen Ruslar hakkında, 78 öğrenci olumsuz görüş 33 öğrenci ise olumlu ifade kullanmış. Tabloyu incelediğimizde Ruslar, 10 öğrenci tarafından sevimli, 7 öğrenci tarafından cana yakın olarak nitelendirirken 9 öğrenci tarafından soğuk ve yine 9 öğrenci tarafından da kavgacı/saldırgan olarak nitelendirilmiş. 5 öğrenci güvenilir 5 öğrenci de güvenilmez olarak nitelendirilmiş. 4 öğrenci sempatik olarak görürken 8 öğrenci de kaba/kırcı olarak görmektedir. Ruslar, öğrenciler tarafından sessiz sakın, sempatik, cana yakın, sevimli ve güzel bulunmaktadır. Yakın dostluk kurulabilecek kişiler olarak görülmektedirler. Ancak birçok öğrenci sevdiğini belirtmesine rağmen bir görüş bildirmemiş. Buna karşılık çalışmamıza katılan öğrencilerin çoğunluğu tarafından Ruslar hakkında olumsuz önyargıların çoklukla kullanıldığı görülmektedir. Ruslar; soğuk, kavgacı, kaba, kibirli, hırsız, güvenilmez ve yalancı olarak nitelendirilmiş.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında hakkında en çok görüş bildirilen milletlerden birisi de Fransızlar. Fransızlar ile ilgili öğrencilerin kullandıkları ifadelerden bazı örnek cümleler hiç değiştirilmeden alınmıştır.

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Fransa/Fransızlar ile ilgili olumlu önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“*En çok Fransalıyı sevmişti, hep beraber geziyor ve yemek yiyorlardı.*”(KL-1)

“Fransalı çok tatlı biriydi, sohbetleri çok iyiydi. Eğlenmesini çok iyi biliyordu.”(KL-76)

“En çok onunla eğleniyordu.”(KA-19)

“Fransalı bana çok yakın davranıyordu.”(KL-67)

“Fransalı ile kardeş gibi olmuşlardı, sırlarını yaşadıkları yeri paylaşmışlardı.”(ÇA-20)

“Fransalıyı kendisine çok yakın görmüş, en çok onu sevmişti.”(KA-124)

“Fransalının onun için ayrı bir yeri vardı. Bütün kurs boyunca iyi anlaşmışlardı.”(KA-119)

“Fransalı, çok alımlı ve güzel bir kızdı.”(ÇA-64)

“Fransalı öğrenciyi kendisine daha yakın hissediyordu.”(ÇA-5)

“Fransız en popüleriydi, esprileri kahkahaya boğacak kadar iyiydi.”(KA-1)

9.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Fransa/Fransızlar ile ilgili olumsuz önyargı içeren cümlelerinden bazı örnekler;

“Fransalının çalma hastalığı vardı.”(KA-2)

“Fransalı her şeyi sahipleniyordu, ondan nefret ediyordu, bunlara hiç güven olmayacağını düşündü.”(KA-11)

“Onların ırkçılık ve insan ayrımı yaptığını düşündü.”(KA-12)

“Çok soğuk olduklarını düşünüyordu.”(KA-21)

“Kendini büyük gören, kibirli biriydi.”(KA-33)

“Çok havalıydı, başkalarını küçümsüyordu.”(KL-18)

“Devamlı üzerine çeşit çeşit parfüm sıkarak ortaya güzel olmayan kokular çıkartıyordu.”(KA-88)

“Zibidi ve görgüsüz olduklarını düşündü.”(KA-82)

“Fransalı sizde türbanlılar var canavar gibi diye dalga geçti ve kavga ettiler.”(KL-22)

“En çok sevdiği kıyafetini o çalmıştı.”(ÇA-15)

“Biraz soğuk birisiydi.”(ÇA-3)

“Yemekte kavga çıkarmıştı, sürekli odaya geliyor rahatsız ediyordu.”(ÇA-14)

“Kendinden başkasını düşünmeyen, etrafındakilere hiç iyi davranmıyordu.”(KL-62)

“Her şeyden kavga çıkarıyordu.”(KA-84)

“Çok soğuk ve kabaydı.”(KA-1)

“Onları kıskanan bir Fransalı arkadaşı vardı.”(KL-61)

“Onu dolabını karıştırırken görmüştü.”(KL-73)

Tablo 13

Fransızlar İçin Kullanılan Olumlu ve Olumsuz Sıfatlar

Olumlu	Frekans	Olumsuz	Frekans
Esprili	4	-	-
Eğlenceli/Eğlenmeyi Seven	8	-	-
Güzel/Alımlı	4	-	-
Cana yakın	6	Havali/Kibirli	6
Sevimli	6	Soğuk	8
-	-	Güvenilmez	5
-	-	Kavgacı/Saldırgan	10
-	-	Hırsız	13
-	-	Irkıçı	5
-	-	Kıskanç	4

89 öğrenci tarafından oda arkadaşı olarak seçilen Fransızlar hakkında 29 öğrenci olumlu ifadeler kullanılırken 50 öğrenci de olumsuz ifadeler kullanılmış. Fransızlar 9.sınıf öğrencilerinin bazılarında göre eğlenmesini bilen, eğlendiren, cana yakın, sevecen, sohbeti iyi olan, tatlı, güzel ve alımlı, güvenilir insanlar olarak nitelendirilmiş. Ancak diğer milletler de olduğu gibi öğrenciler fazla görüş belirtmemişlerdir. 6 öğrenci tarafından cana yakın, 6 öğrenci tarafından sevimli olarak tanımlanırken 8 öğrenci tarafından soğuk, 6 öğrenci tarafından havali/kibirli olarak tanımlanmış. Fransızlar 5 öğrenci tarafından esprili, 6 öğrenci

tarafından eğlenceli olarak tanımlanmış. Olumsuz görüş bildiren 50 öğrenciden 13'ü Fransızları Hırsız olarak nitelemiş. 10 öğrenci ise kavgacı/saldırgan olarak belirtmiş. Yine Fransızlar 5 öğrenci tarafından ırkçı, 4 öğrenci tarafından kıskanç olarak nitelendirilmiş.

Haklarında en çok görüş belirtilen bu beş ülke dışında da farklı birçok ülke/millet ile ilgili de olumlu veya olumsuz yargılarda bulunulmuştur. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu beş ülke dışında yer alan diğer ülkeler ile ilgili kullandıkları ifadelerden de bazıları örnek olarak buraya alınmıştır.

9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklı ülkeler/milletler hakkındaki olumlu görüşlerinden bazı örnekler:

“Oda arkadaşının Japonyalı olmasına çok sevinmişti, Japonya'nın kültürünü çok seviyordu, Japonyalı sıcakkanlı sevecen ve çok tatlıydı.”(KA-98)

“Japonyalı çok sempatik birine benziyordu, gözlerini çok sevmişti.”(KA-56)

“Japonyalıyı kendine yakın hissediyordu.”(KA-53)

“Japon öğrenci geleneklerine Türklerden daha çok bağlıydı.”(KA-28)

“Afrikalı ile anlaştığı gibi diğerleriyle samimi olamamıştı.” (KA-37)

“Afrikalı çok güzel dans edip şarkı söylüyordu.”(KL-5)

“Afrikalı arkadaşı daha iyi ve sıcakkanlıydı.”(KL-60)

“Afrikalı insanları sevecen buluyordu.”(KA-11)

“Afrikalı hepsinden zayıf ama bir o kadar da zekiydi.”

“En çok Çinliyi sevmişti, Çinli tatlı konuşmasıyla, neşesiyle, etrafına olan saygısıyla Beyza'yı çok mutlu ediyordu.”(C-1)

“Çinli hepsinden farklıydı, hem fiziksel hem de kişilik olarak. Gözlerinin çekik olması ayrıca bir sempatiklik kazandırmıştı. Herkesten daha iyi, daha sevecen ve daha sıcakkanlıydı.” (KA-57)

“Çinli arkadaşı hiçbir zaman elinden bir kitap ayırmıyor.” (KA-7)

“İtalya ve İspanyol ile çok iyi anlaşmışlardı, İspanyol arkadaşın giyiniş tarzı çok dikkatini çekmişti.” (KL-78)

“İtalyan arkadaşı çok erken kalkıyor, her sabah spagetti ya da pizza yiyordu. (KA-6)

“En çok İskoçyalıyı sevmiştii, İskoç arkadaşı eteği ile yatıyor hiç çıkarmıyor.”(KA-28)

“İspanyalı her gün boğa güreşi izliyordu.”(KA-29)

“Yunanlı erkek çok yakışıklı ve karizmatikti.”(ÇA-64)

“Jamaikalı insanlar sıcakkanlıydı ve iyi atletler.” (KA-78)

“İspanyol ona çok benziyordu, hobileri, giyiniş tarzı ...” (KA-18)

“Belçikalı aynı benim gibi diye düşünüyordu, ona daha yakındı, en çok onu sevmiştii.” (KL-36)

“Brezilyalı çok cana yakın, Afrikalı sıcakkanlı, Hindistanlı ile de çok iyi anlaşacağını düşündü.” (KL-60)

“Arabistanlı kız çok sevecen bir şekilde yaklaşıyordu.”(KL-46)

“Romanyalıların sıcakkanlı olduğunu biliyordu ve ona ısınmıştı.”(ÇA-19)

“Bulgaristanlı öğrenci ile yemek kültürlerinin ne kadar benzer olduğunu fark etti.” (KA-12)

“Bulgaristanlının cana yakın olduğunu düşünüyordu.”

“İranlı sürekli ibadet ediyor çok sessiz”(KA-30)

“Arabistanlı beş vakit namaz kılıyor.”(KA-33)

“Kendine en yakın hissettiği Jamaikalı dürüst ve paylaşmayı biliyor, Jamaika yoksul ama en mutlu insanların ülkesi.”(KA-79)

“Hindistanlı ile tanıştı, kıyafet olarak bize benziyor diye düşündü.”(KA-126)

“Rusyalıya ayrı bir sempatisi vardı. Onunla sabahlara kadar konuşuyorlardı. Kardeş gibi olmuşlardı.” (KA-123)

“Azerbaycanlı kendi ülkesine en yakın kültürlü bir ülke.”(KA-83)

“Kenyalı çok samimiydi, geleneksel kıyafetleri ve danslarını çok sevimli buluyordu.”(KA-91)

Çinli, Japon, Afrikalı gibi milletler sempatik cana yakın, ilginç özelliklere sahip insanlar olarak nitelendirilmiş. Afrika kıtası bir ülke gibi değerlendirilmiş ve birçok Afrika ülkesi aynı kategoride ele alınmış ancak öğrencilerin bir kısmı bu Afrika ülkelerini ayrıca belirterek bunlarla ilgili yargıda bulunmuş. Genelde yaşam tarzları üzerinde durulmuş, ilginç gelen alışkanlıkları belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrenciler, birçok ülke hakkında olumlu ifade kullandığı gibi olumsuz önyargılarda da bulunmuşlardır.

9.sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklı ülkeler/milletler hakkındaki olumsuz görüşlerinden bazı örnekler:

“Ukraynalı ile göz göze gelmek istemedi, onlar hakkında kötü şeyler duymuştum, onların devlete zarar vereceklerini düşündü.”(ÇA-31)

“Ukraynalı odada herkesi çok rahatsız ediyordu.” (KL-69)

“İrlandalı, Koreli ve Macaristanlı öğrencilerden kurs boyunca nefret etmişti.” (KL-49)

“Kanadalı insanların sıcakkanlı olduğunu sanıyordu, ama sandığı gibi olmayınca hayal kırıklığına uğradı.”(ÇA-17)

“Kanadalı soğuk biri olduğu için konuşmuyordu, Kanadalı öğrenci Beyza'nın rahmetli annesinde kalan kolyesini çalmıştı.”(ÇA-64)

“Avusturyalı da İngiliz gibi şımarıktı.”(KL-41)

“Mısırlı ise çok gevezeydi.” (KL-52)

“Mısırlıyı tanımak bile istemiyordu.” (ÇA-65)

“İtalyalı zorla para alıyordu”(KA-14)

“İtalyanlar soğuk ve paylaşmayı sevmeyen insanlar.”(KA-93)

“İtalyalı öğrencinin kötü alışkanlıkları vardı, çok fazla sigara ve alkol kullanıyordu, odaya hep sarhoş geliyordu.”(KA-94)

“İtalyalı sürekli kavga ediyor.”(KL-16)

“Yunanlının çok havalı olduğunu düşündü.”(KA-4)

“Yunanistanlı kız çok kıskanç ve yalancı bir kızdı.”(KL-16)

“Yunanistanlının görgüsüz olduğunu düşündü.”(KA-47)

“Hollandalılar uçuk, kaçık sapık herifler diye düşündü.”(KA-43)

“Hollandalı arkadaşını çok sevmemişti, soğukkanlı birisiydi.”(ÇA-80)

“Hollandalı hırsız çıktı, eşyasını almıştı.”(KA-102)

“Çinli hakkında iyi şeyler duymamıştı, birçok batıl inancı vardı.” (KA-25)

“Çinlinin yediği ve beğendiği yemekler çok farklıydı.”(KA-124)

“Çinlinin yemeğinin içinde solucan, makarna ve brokoli vardı.”(KA-9)

“Çinlinin çiğ balık ve böcek yemesi bize çok ilginç geliyordu.” (ÇA-31)

“Somalili dağınık, herkesin eşyalarını karıştırıyordu.”(KA-61)

“Arap duadan başka bir şey bilmiyordu.” (KA-22)

“Arap olan yemeğe tükürmüştü.” (KL-24)

“Arabistanlının çok kötü alışkanlıkları vardı, herkesi dövüp, itip kakarlardı.”(KL-24)

“İrânlinin ırkçılık ve insan ayırımı yaptığını düşünüyordu.”(ÇA-12)

“İrânlı çok kavgacı ve hasetmiş.” (KA-29)

“Hindistanlının garip hareketleri vardı. Kavgacı, ortama uyum sağlayamayan, oyunbozan olarak düşünüyordu.”(KA-6)

“Afrikalı siyah tenli bir insan ilk defa gördüğü için kuşkulanmıyor değildi. Küçükken duyduğu haberlerde siyah insanlar çok kötüdür, onlarla dostluk kurmayın diyorlardı” (ÇA-2)

“Afrikalılar hakkında hiç hoş şeyler duymamıştı. Onların yamyam olduğunu, kedi köpek, insan yediğini düşünüyordu.” (ÇA-74)

“Afrikalı çok dağınık, eşyalarını hiç toplamıyor.”(KA-61)

“Afrikalı garip kokuyor ve odayı dağıtıyordu.”(KA-128)

“Japon ona çok soğuk gelmişti.” (KA-5)

“Japonyalı bir olay çıkarttı, şiddete biraz yatkın olduğunu düşündü.” (KA-124)

“ Japonyalı için; ‘Lanetliydim, Allah belasını versin, geberesiceler, ölin inşallah, gevur tohumları’ dedi” (KL-3)

“Japonyalı ufacak bir olayda bile herkese bağırmağa başlıyor, herkesle tartışıyor.”(ÇA-58)

Öğrencilerin yazılı anlatımlarından alınan ve hiç değiştirilmeden aktarılan örnek cümlelerde görüldüğü gibi farklı birçok ülkeye karşı olumsuz önyargılarının olduğu görülmektedir. Çinli, Japon, Kanadalı, İtalyan, Ukraynalı kişiler genel olarak soğuk insanlar olarak nitelendirilmiş, Yunanlı, Avusturyalı, Hollandalı kişiler havalı, şımarık bencil gibi sıfatlarla nitelenmiş. Afrika kıtası ülkeleri yine genel olarak alınmış, hırsız, pis kokan, sürekli dans eden insanlar olarak gösterilmiş. Arabistan, Mısır gibi Müslüman ülkelere karşı da olumsuz önyargıların var olduğu görülmüş, bu ülkelerin insanların pis, kötü alışkanlıkları olan insanlar olduğu belirtilmiş.

Öğrenciler daha çok tanıyıp, bildikleri ülkeler hakkında yorum yapmışlar, bilmedikleri ülkeler hakkında çok fazla yorumda bulunmamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma 9.sınıf öğrencilerinin değişik kesimlerde bazı milletlere yönelik önyargılarını incelemek üzere yapılmış betimsel bir incelemedir. Yazılı anlatım yolu kullanılarak kız ve erkek öğrencilerin köy ve kent merkezinde yaşama durumlarına göre sahip oldukları önyargılar incelenmiş, elde edilen verilerle 9.sınıf seviyesindeki öğrencilerin çeşitli milletlere yönelik bakış açılarına ve önyargılarına ait bulgular saptanmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelediğimizde farklı ülkeler/milletler hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadıkları o yüzden yorum yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler olumlu görüşlerini belirtirken bu milletleri genellikle sevdiklerini, kendilerine yakın bulduklarını, benzettiklerini, bu milletleri cana yakın, güvenilir ve arkadaş canlısı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Olumsuz önyargılarında da genelde kişilikler üzerinde durulmuş, soğuk, bencil, havalı-kibirli, kavgacı-saldırgan gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin milletler hakkındaki önyargılarında medyanın, aldıkları eğitimin, aile çevresinin etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin kendilerine yakın hissedip oda arkadaşı olarak seçtikleri milletler hakkında ortaya koydukları olumlu ve olumsuz önyargılar incelendiğinde birçok millet hakkında görüş belirttikleri saptanmıştır. Hakkında en olumlu duygu ve düşünce belirtilen milletler Almanlar, İngilizler, Fransızlar, Amerikalılar, Ruslar, Japonlar, İtalyanlar ve Çinlilerdir. Harlak'ın (2000) kuramsal bakış açısı ile oluşturulmuş bir anket formu ile Kiraz ve Kuşadası ilçe merkezlerinde, toplumumuzun değişik kesimlerinde, başka milletler için kullanılan stereotipleri incelemek için yapılmış araştırmasında da hakkında en olumlu duygu ve düşünce belirtilen milletler de Japonlar, Almanlar, İtalyanlar, Amerikalılar, İngilizler ve Fransızlardır. Bu milletler sadece olumlu duygu ve düşüncelerde değil olumsuz duygu ve düşüncelerde de ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. İnsan iletişimsiz, ilişkisiz kesinlikle gelişemez. İnsan ancak karşısında iletişim kurabileceği başka bir insan olduğunda, bütün insani yönlerini ortaya koyup, gerçekten her yönüyle insan olabilme fırsatı bulur. İnsan karşılıklı iletişim kurduğu herkes tarafından anlaşılma, ciddiye alınma ister. İletişim kurmaya çalıştığı insan tarafından anlaşılmamak ilişkileri olumsuz yönde etkiler. Kişilerin sahip olduğu önyargılar iletişimi bozar, sağlıklı bir iletişim kurulmasını engeller, aynı zamanda olumlu önyargılar, tutumlar da iletişimi olumlu yönde etkiler. Algıladığı varlığa karşı olumlu önyargıları olan, onaylayıcı bir tutuma sahip olan kişi algıladığına değer verir, en güzel halini alması için bilinçli bir şekilde hareket eder, sevgi ile yaklaşır. İletişim halinde olunan varlığa karşı sahip olunan olumsuz önyargılar iletişimi olumsuz yönde etkiler, varlığı reddedici bir tutum içinde olur. Bu tutum içerisinde olan iletişim halinde olan varlığa karşıdır. Ondan rahatsızlık duyar, nefret, düşmanlık içerisinde bir yaklaşım sergiler. (Ergen, 2006) Araştırmada elde edilen bulgularda da olumlu önyargılara, onaylayıcı tutuma, sahip olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu milletlere sevgi ile yaklaştığı görülmüştür. Kullanılan hikâye tamamlama çalışmasında bu milletten kişilere karşı olan sevgilerini göstermişlerdir. Olumsuz önyargıya sahip oldukları milletlere karşı ise varlığı reddedici bir tutum içerisinde olmuşlardır. Hikâye tamamlama çalışmasında hikâye kahramanın ilişki kurduğu milletlere karşı rahatsızlıklarını ifade etmişler, hayatından çıkması, hayatında yer almaması gerektiğini ifade ederek oda arkadaşı olmak istememişlerdir. Bu milletlere karşı nefret, düşmanlık içerisinde bir yaklaşım sergilemişlerdir.

Çalışmada farklı milletler ile ilgili önyargıları belirlemek için yapılan analizlerin sonuçları incelendiğinde dikkati çeken noktalardan biri de kişilerin çeşitli milletleri betimlemek için kullandıkları değerlendirmelerin en çok kişilik çizgileri türünden olmasıdır. Yaşam tarzı gurubunda kullanılan ifadeler ise daha azdır. Bu bulgu gruplar arası temasın

önyargıları etkilediği hipotezini destekler niteliktedir. Çeşitli milletlerden insanları gözlemleme fırsatı bulabilen öğrencilerin o milletler hakkında daha çok yorumda buldukları söylenebilir. Modern batılı milletler ile daha çok temasta bulunulması, kitle iletişim araçlarında bu milletler hakkında fazlaca yorum, haber, film vb. unsurlar bu milletler hakkında daha çok olumlu ya da olumsuz ifade de bulunmalarını sağlamıştır.

Genel olarak, milletlerle ilgili ifadelerle ilişkin frekanslar incelendiğinde kızlar ve erkeklerin arasında, kullanılan ifadeler bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Örneğin erkeklerin %52'si Almanlar hakkında olumsuz görüş bildirirken kızların % 47'si olumsuz görüş bildirmiş.

Köyde ve kent merkezinde yaşayan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde de milletler açısından yapılan değerlendirmede anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ancak bu konuda birtakım küçük farklılıkların olduğu saptanmıştır. Köyde yaşayan öğrencilerin % 13'ü Almanlar hakkında olumsuz önyargıda bulunurken erkeklerin % 23'ü Almanlar hakkında olumsuz görüş bildirmiştir.

Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan milletleri üç grupta incelersek ortaya şöyle bir sonuç çıkmaktadır:

1.Modern Batılı Milletler:

Almanlar, Amerikalılar, İngilizler, Fransızlar, İtalyanlar, Japonlar, Kanadalılar, Belçikalılar, İsveçliler, Hollandalılar, Danimarka, Polonya, Avusturya

2. Komşu Milletler:

Yunanlılar, Bulgarlar, Ruslar, Suriyeliler, İranlılar, Iraklılar.

3.Diğer Milletler:

Hindistan, Afrika, Somali, Nijerya, İsrail, Kamboçya, Jamaika, Mısır, Suudi Arabistan, Fas, Cezayir.

Birinci grupta yer alan milletler için kullanılan ifadeler kız-erkek ve köy-kent kategorilerinde incelendiğinde, diğer ülkelere kıyasla daha çok ifade kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu gruptaki milletler diğerlerine oranla oda arkadaşı olarak daha fazla tercih edilmiştir. Bunlar daha çok vakit geçirilmek ve tanınmak istenen milletler arasında yer almaktadır. Yapılan tespitlere göre sevilen, dost görülen, yakınlık kurulmak istenen milletler genellikle batılılardır. Batıya karşı olumlu bir önyargının olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular M.el-Messiri, (2012) “Önyargılar” adlı eserinde belirttiği görüşler ile örtüşmektedir. M.el-Messiri (2012) Kendi kültürel mirasımız ve onların mirası, kendi kültürümüz ve onların kültürü arasında eleştirel bir araştırma zahmetine bile girmeden “öteki” lehine kendi mirasımızı terk ettiğimizi ifade etmiştir. M.el-Messiri’ye göre “Batı lehine kendi kültürel mirasımızı terk ettik, Batı kültürünü benimsedik ve ürünlerini çalgınca ürettik ve kendi değerlerimiz üzerinde etkisini hiç düşünmedik” Batı’nın maddi anlamada üstün oluşu, teknoloji ve yaşam standartlarında önde olması Batı lehine bir önyargının oluşmasına neden olmuş olabilir. Batının sahip olduğu yüksek yaşam standardı onlarda bir özgüvene diğer toplumlarda ise Batı’ya karşı olumlu önyargıların oluşmasını sağladı. Batı’yı yakalama hedefi, İslam dünyası dâhil “üçüncü dünya ülkelerindeki tüm sözde diriliş projelerinin özü haline geldi ve İslam dünyasında da Batı’ya karşı olumlu önyargıların oluşmasını sağladı, Tanzimat’tan beri Batı’yı örnek almamız, her alanda Batı’yı taklit etmeye çalışmamız da Batı’ya karşı olumlu önyargıların oluşmasını sağladı (M.el-Messiri, 2012).

Batı lehine bir önyargı, Batı’nın birçok alanda bizden üstün olduğunun kabulü, çalışma yapılan 9.sınıf öğrencilerinde de görülmektedir. Kitle iletişim araçlarında bu milletler hakkında çok fazla haber, yorum gibi şeylerin bulunması da onlarla ilgili imajların oluşmasında etkili olmuştur.

Bu grupta yer alan milletler içerisinde Almanlar ön plandadır, Öğrencilerin % 38.66’sı Almanları oda arkadaşı olarak seçmiş ve %23.33’ü Almanlarla ilgili olumlu önyargıda

bulunmuş ve aynı zamanda öğrencilerin % 21.6'sı öğrenciler hakkında olumsuz önyargıda bulunmuş. Öğrencilerin ifadelerinden alınan örnek cümlelerde, Almanlar; hırsız, soğuk, itici, havalı, başkalarını aşağılayan, ırkçılık yapan, saygısız, kendini beğenmiş, geçimsiz-saldırgan, kavgacı, güvenilir, kibar, eğlenceli, saygılı, cana yakın, saygılı kimseler olarak nitelendirilmiş. Harlak (2000)'in yapmış olduğu araştırmada da Almanlar iyi, çalışkan, dürüst, ırkçı, soğuk, milliyetçi, zengin, eğitilmiş, rahat, bencil gibi sıfatlarla nitelendirilmiş. Kağıtçıbaşı'nın (1987) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında da Almanlar bilimsel kafalı, çalışkan, aşırı milliyetçi, zeki, saldırgan, etkin olarak nitelendirilmiş. Yapılan bu çalışma ile diğer çalışmalar birbirini destekler niteliktedir.

Batılı modern milletler grubunda yer alan diğer milletler ile ilgili de olumlu önyargıların yanı sıra olumsuz birçok ifade kullanılmış, bu milletlere mensup insanlar kibirli, soğuk, saldırgan, hırsız, kötü alışkanlıklara sahip kişiler olarak değerlendirilmişlerdir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre Amerikalılar sıcakkanlı, hoşgörülü, anlayışlı, yardımsever, iyi kalpli, iyi arkadaş, sevecen, kişiler olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda Amerikalıların bazı öğrenciler tarafından kavgacı/saldırgan, kötü alışkanlıklara sahip kişiler oldukları üzerinde çokça durulmuş, şımarık, kibirli, saygısız ve soğuk insanlar oldukları söylenmiştir. Harlak'ın (2000) yapmış olduğu çalışmada da Amerikalılar zengin, çalışkan iyi, ırkçı, menfaatçi, sömürgeci, kibirli, bencil, ilerlemiş olarak nitelendirilmiş. Kağıtçıbaşı'nın (1987) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında Amerikalılar, zeki, çalışkan, ihtiraslı, eğlenceye düşkün olarak nitelendirilmiş. Bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik olduğu görülmüştür.

Modern Batılı milletler grubunda yer alan İngilizler ile ilgili sessiz sakın, şakacı, sevimli, cana yakın gibi olumlu ifadeler kullanılırken aynı zamanda soğuk, kibirli, şımarık, bencil pis, güvenilmez, saldırgan ve düzenbaz gibi sıfatlar kullanılmıştır. Harlak'ın (2000) araştırmasında da İngilizler soğuk, cimri, pazarlıkçı, hesaplı olmalarına karşılık sıcakkanlı,

cana yakın, iyi, kibar, eğitimli olarak nitelendirilmiş. Kağıtçıbaşı'nın (1987) çalışmasında da İngilizler geleneksel, soğuk, incelikli, zeki ve geleneğe bağlı olarak nitelendirilmiş.

Yapılan çalışmada haklarında en fazla görüş belirtilen milletlerden biri olan Fransızlar 89 öğrenci tarafından oda arkadaşı olarak seçilmiş. Fransızlar hakkında olumlu ifadeler kullanılırken olumsuz ifadeler de kullanılmış. Fransızlar 9.sınıf öğrencilerinin bazılarının yazılı anlatımlarında, eğlenmesini bilen, eğlendiren, cana yakın, sevecen, sohbeti iyi olan, tatlı, güzel ve alımlı, güvenilir insanlar olarak nitelendirilmiş. Bazı öğrenciler de Fransızları, hırsız, kavgacı/saldırgan ırkçı, kıskanç olarak nitelendirilmiş. Harlak'ın (2000) araştırmasında da Fransızlar iyi, kibar, modaya düşkün, eğlenmeyi sever, sıcakkanlı, sempatik, cimri, kibirli, milliyetçi olarak nitelendirilmiş.

2.grupta yer alan komşu milletler içinde Ruslar ile ilgili kullanılan ifadeler dikkat çekmektedir. Ruslar bu grupta yer alan diğer milletler içinde en fazla oda arkadaşı olarak seçilen millettir aynı zamanda araştırmada adı geçen tüm milletler içinde de oda arkadaşı seçilme konusunda dördüncü sıradadır. Ruslar hakkında olumlu önyargılar da diğer birçok millete göre bir hayli fazladır. Ruslar, arkadaş olunmak istenen iyi insanlar olarak nitelendirilmiş ancak aynı zamanda soğuk insanlar olarak da betimlenmişlerdir. Harlak'ın (2000) araştırmasında da bu çalışmaya benzer nitelikte bir sonuç ortaya çıkmış. Ruslar her iki çalışmada da dikkat çekici bir şekilde soğuk olarak nitelendirilmiştir.

Komşu ülkelerimiz olan Suriye, Irak ve İran ile ilgili de olumsuz önyargılar ön plandadır. Bu ülkeler oda arkadaşı olarak seçilen milletler arasında yer almamış genelde üç ülke ile de ilgili olumsuz duygular dile getirilmiş, arkadaşlık kurulmak istenmeyen insanlar olarak nitelendirilmişler. Bu duruma da geçmişteki ve günümüzdeki ilişkiler, savaşlar neden olarak gösterilebilir. Harlak'ın (2000) yaptığı çalışmada da Suriyeliler için terör yaratan, Türklere düşman, baskı altında yaşayan, PKK'yı destekler, İranlı gibi sıfatlar kullanılmıştır.

Araştırma yapılan bölgenin Trakya olması ve Yunanistan ve Bulgaristan'a yakın komşu olunması, aynı zamanda buralardan göç etmiş birçok vatandaşın bulunmasına rağmen bu milletler hakkında çok fazla fikir beyan edilmemesi, bu milletlerin oda arkadaşı olarak seçilmemesi de araştırma sonunda ortaya çıkan ilginç verilerdendir. Bu durum tarihsel nedenlere bağlı olabilir. Tarihte bu ülkeler ile yapılan savaşlar, görülen zulümler ve olumsuzlukların hatırlanmak istenmemesi bu durumda etkili olmuş olabilir.

Çalışmada yer alan milletlerle ilgili diğer grupta bulunan Afrikalılar, hakkında çok fikir beyan edilen ülkeler arsında yer almaktadır. Afrikalılar cana yakın, sempatik, sıcakkanlı, eğlenceli insanlar olarak nitelendirilmiş, ancak aynı zamanda saldırgan, kaba, kötü kokan pis insanlar olarak tanımlanmışlar. Afrika'da yer alan diğer ülkelerdeki(Senegal, Somali, Uganda, Kenya vb) insanlar da hemen hemen aynı özelliklerle nitelendirilmiş, bu ülkeler birçok öğrenci tarafından genel olarak ele alınmış, ülkelere ziyade Afrikalı kimliği ön plana çıkmıştır.

Çalışmada Ortadoğu ve Müslüman ülkelere karşı bir önyargının olduğu da ortaya çıkmıştır. Örneğin Suudi Araplar ile dini birliktelik olmasına rağmen olumlu önyargıların bulunmaması da ilginç bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Suudi Araplar çok pis, dağınık, kötü kokan ve duadan başka bir şey bilmeyen insanlar olarak nitelendirilmişlerdir. Harlak'ın (2000) Kiraz ve Kuşadası'nda yapmış olduğu araştırmada da Suudi Araplar için kullanılan pis, dindar görünen, tembel, şeriatçı gibi sıfatlar kullanılmıştır.

Japonlar ve Çinliler de haklarında çok fikir beyan edilen ülkeler arasında yer almışlardır. Bu Milletler modern Batılı ülkelere sonra en çok oda arkadaşı olarak seçilen milletler arasındadırlar. Bu iki millet ile ilgili kişisel özellikler dışında yaşam tarzı ve alışkanlıklar üzerine de değerlendirmeler yapılmıştır. Her iki millet ile ilgili de yemek yeme alışkanlıklarına karşı bir önyargı vardır. Çinliler pis, her şeyi yiyen, saldırgan kişiler olarak nitelendirilirken Japonlar da garip yiyecekler yiyen, saldırgan, soğuk insanlar olarak

nitelendirilmiştir. Çinliler ve Japonlar ile ilgili olumsuz önyargıların yanı sıra olumlu önyargılar da bulunmaktadır. Her iki Millet de sempatik, cana yakın olarak nitelendirilmiş. Japonların çalışkan, sıcakkanlı, arkadaşlık kurulmak istenen insanlar olduğu yazılı anlatımlarda belirtilmiştir. Kağıtçıbaşı'da (1987) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada da Japonlar için kullanılan sıfatlar çalışkan, taklitçi, sinsî, aşırı milliyetçi, zeki, hain, ihtiraslı, aileye bağlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı çalışmada Çinliler için aile bağlarına sadık, geleneksel, sessiz, batıl inançlı, çalışkan, düşünceye dalan sıfatları kullanılmış. Harlak'ın (2000) Kiraz ve Kuşadası'nda yapmış olduğu çalışmada da Japonlar için çalışkan, zeki, iyi, milliyetçi, dürüst, sıcakkanlı, sempatik, sevecen, güler yüzlü, geleneklere bağlı gibi sıfatlar kullanılmıştır.

Öneriler

Önyargılar, aileden, öğretmenlerden ve arkadaşlardan edinilmiş tutumlardır. Bu nedenle önyargıları sadece insanın doğal eğilimine bağlamak yerine öğrenme sürecinin bir parçası olarak da görmek gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe ders programları hazırlanırken önyargıların oluşmasını engelleyecek ve oluşmuş olan önyargıları giderecek değerlere, hoşgörü, sevgi, saygı, din, dil, ırk farkı gözetmeksizin insanları olduğu gibi kabul etme, insana insan olduğu için değer verme gibi kavramlara yer verilmelidir.

Türkçe dersi öğretim programları (1-5; 6-8), “değerler ve önyargı açısından incelendiğinde önyargılar üzerinde yeterince durulmadığı gibi önyargıların giderilmesinde etkili olan hoşgörü kavramına da istenilen düzeyde yer verilmediği görülmektedir. Türkçe dersinde, kavramlara gerekli vurguların yapılmadığı, genel ifadelerin dışına çıkılmadığı görülmektedir. Hoşgörü kavramına gerektiği şekilde yer verilmemesi zihinlerde oluşan önyargıların giderilmesinde yeterli olamamaktadır.

Değerlerin aktarımında dilin önemli bir role sahip olduğunu düşünerek hareket etmeliyiz. Kültür aktarıcısı olan dilin öğretiminde büyük önemi olan Türkçe öğretmenleri

daha dikkatli davranmalıdır. Değerlerin en iyi aktarılacağı ders olan Türkçe dersi çok iyi planlanıp özenli programlar hazırlanmalı bu konu rastlantılara bırakılmamalıdır. Çünkü öğrencilere birtakım değerlerin kazandırılması rastlantılara bırakılamayacak kadar büyük bir öneme sahiptir.

En başta öğretmenler toplumdaki ön yargıları aşip kendisi farklılıklara ve yeniliklere açık olmalı. Bunu kendisiyle başardıktan sonra kendi öğrencilerini, daha doğrusu geleceğin öğretmenlerini, doktorlarını, akademisyenlerini, farklılıklara ve yeniliklere hazırlamalı. Özellikle farklılıklara olumlu olarak bakmalarını ve saygı göstermelerini sağlayıp, toplumuna iyimser ve hoşgörülü elemanlar yetiştirmelidir.

Türkçe derslerinde öğrencilere hoşgörü değerini kazandırabilmek için farklı etkinlikler düzenlenmeli, okul ve aile işbirliği içerisinde olmalı, önyargıların oluşmasını engelleyecek etkinlikleri birlikte planlamalıdır. Diğer dersler ile işbirliği içinde çalışarak hoşgürsüzlüğün yol açtığı önyargılar giderilmeye çalışılmalıdır.

Gruplar arası ilişkinin önyargıları azalttığı bilinmektedir, buna bağlı olarak öğrencilerin önyargılarının olduğu gruplar ile etkileşimlerini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Farklı kültürlere ait edebi eserlere sıkça yer verilebilir. Bu etkinliklerle, önyargılı olduğu gruplarla temas eden bireylerin bu gruplara karşı sahip olduğu önyargılar azaltılabilir.

Öğrencilerde empati duygusu geliştirilerek, kendileri için istemedikleri sıfatları başkaları için de istememeleri üzerinde durulmalı bu konuda çeşitli etkinlikler yapılmalıdır.

Öğrencilerde var olan önyargıların giderilmesinde özellikle eğitimciler ve anadil eğitiminde önemli bir yere sahip olan Türkçe öğretmenleri üzerine düşeni yapmalıdır. Tüm insanlığı ilgilendiren sorunlar karşısında ortak bir payda olan insanlık paydasında buluşabilen ve insana insan olduğu için değer veren, millî ve evrensel değerleri kazanmış, geçmişini bilip sahip çıkan, geleceğe sağlam adımlarla yürüyüp huzurla bakabilen, insan olmanın insanca

yaşamanın önemini kavramış ve farklı milletlere de hoşgörü ile bakabilen, önyargılardan uzak bir neslin yetiştirilmesi için eğitimciler olarak hepimize görevler düşmektedir.

Kaynakça

- Acar, F., Güneş Ayata, A., Varoğlu, D. (1999). Cinsiyete dayalı ayrımcılık, Türkiye’de Eğitim Sektörü Örneği, Ankara: Başbakanlık KSSGM Yayınları.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: KökYayıncılık.
- Allport. (1954). *The nature of prejudice*. AddisonWesley.
- Arıcı, Fuat, A. ; *Okuma eğitimi*, Ankara, 2008.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan Araştırması - Van Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 10.
- Bahçeci, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama eğitimleri üzerine bir araştırma (Gebze İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bağcı, H. (2007) *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bassey, M. (1999). *Case Study research in educational settings*. USA: Open University.

- Başaran, İ. E. 1996. “*Türkiye Eğitim Sistemi.*” Gül Yayınevi, Ankara.
- Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk, ‘doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?’*(Çev. C. Yorulmaz). Ankara, Arkadaş Kitapevi.
- Belet, D. & Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi, VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 2, 3, 4 Mayıs 2008 Bildiriler.*(S. 140-170). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgin, N.(1996). “*İnsan ilişkileri ve kimlik.* İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Can, Y. (2009).*Afyonkarahisar ili merkez hoca Ahmet Yesevi İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Coşkun, E. (2002).Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu *TÜBAR-XI*, (231-244), 2002.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında Bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2001), *Yeniden insan insana*, (26.Baskı)Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR*, 13, 233-255.

- Denzin, N. V. (1996). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publishing.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. (Ed. C. Öztürk). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi "yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar. Duman, B. (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, R. (2008). *Yüksek öğretim için Türk dili ve kompozisyon*. Bursa: MKM Yayınları.
- Ergen, G.(2006) Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*,7(11), 144-152
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Freedman, Sears, Carlsmith. (1988). "Sosyal psikoloji", Beta Basım. İstanbul.
- Genç, V. (2001). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Goldstein, J. (1980). *Socialpsychology*. London: AcademicPress.
- Gökmen, Mustafa(2001), Önyargı, *Bilim Teknik Dergisi*, *Promat Basım Yayın*,(400), 98.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göregenli, M.2006. *Kavram sözlüğü* Özgür Üniversite Yayınları.İstanbul.
- Güneş, F. (2000).*Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürses, İ.(2005).Önyargının nedenleri, *Uludağ Üniv. İlahiyat Fak. Dergisi*, 14(1), 143-161.
- H.Tajfel, H.,&J.C.Turner. (1971). The social identity theory of İnter group behavior. *Psychology of inter group relations*, 6-13.

- Halstead, J., & Taylor, M. (2000). "Learning and teaching about values: A Review of Recent Research". *Cambridge Journal of Education*, 169-203.
- Harlak, H.(2000). "Önyargılar", *Psikososyal bir İnceleme*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hewstone, M.,&Greenland, K. (2000). Inter-group conflict. *International Journal of Psychology*, 136-144.
- Hortaçsu, N. 1998, Grup içi ve gruplar arası süreçler, Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.
- İşeri, K. (2008). Yazma Eğitimi. Tazebay, A. ve Çelenk, S. (Editörler). *Türkçe Öğretimi: İlke-Yöntem-Teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Kağıtçıbaşı. (1973). *Gençlerin tutumları kültürlerarası bir karşılaştırma*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Can Rek. Bas. Yayın.
- Kavcar, C. (1996). Anadili eğitimi. *TÖMER Ana Dili, 1*, 1- 4.
- Kavcar, C.,Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kesebir, E (2014). *Türk Hikâyesinde Azınlıklar ve Yabancılar (1923-1950)*, (Basılmamış Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Keskin Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kıncal, Remzi Y. (1991). *Okul-aile birliğinin fonksiyonunu gerçekleştirme düzeyi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma öğretimi. Topbaş, S. (Editör). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 587.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kolaç, E. (2010)Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* S.193-207
- Lindbom, Tage (1997), *Başaklar ve ayrık otları modernliğin sahte kutsalları*, (Çev: Ö. Baldık). İstanbul: İnsan Yayınları.
- M.el-Messiri, A. (2012). ÖnyargıA. M.el-Messiri ,İctihad Kapısı (s. 25-103). İstanbul: Mahya Yayınları.
- Maltepe, S. (2006).*Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB, (1998). *İlköğretim okulu Türkçe dersi taslak öğretim programı*. Ankara: Eaged Yayınları.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB.(2006).*Türkçe eğitimi ve öğretim kılavuzu*, Ankara,
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.*
- Morris. C.G. (2002). Psikolojiyi anlamak (Çev.Ed.Ayvaşık,B.Sayı1,M). Türk Psikologlar Derneği
- Nas, R. (2003).*Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Öner, T. (1996). Yazma becerisinin önemi ve geliştirme yolları. *Ana Dili Dergisi*, 1, 44-50.
- Özbay, M. Ve Tayşi, E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. [*Elektronik Sürüm*] *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*. 1, (1), 21-31.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Büyükikiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları*

- uygulamalara ilişkin bir değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.*
- Tepecik, B (2008) *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1993). “*Gençlik sosyoloji yazıları*”, Ankara: Gündoğan Yayınları
- Tural, S (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdat Yayınları
- Tural, S. (1996). “Türkiye’de Hoşgörüyü Neden İhtiyaç Var?” *Barış Kültürü İçin Toplumsal Hoşgörüve Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü Forumu*. Uluslararası Lions Kulüpleri Birliği Yönetim Çevresi.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu D. (2004). Türkçenin yolculuğunda önemli duraklardan biri: Eğitim Öğretim Programları. *I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu: Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk*. Kırıkkale.
- Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (1), 32-51
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Y. F. Niemann vd. (1994). “*Use of free responses and cluster analysis to determine stereotypes of eight groups*”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 20, no. 4, s. 379–390
- Yaman, H., Taflan S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 7, (18), 107-120.
- Yaşar, Ş ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23

Yıldırım, A, & Şimşek, E. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, C. (Editör). (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, S. K. (2009). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

<http://www.understandingprejudice.org/apa/turkish/page10.htm>, adresinden 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Ekler

Ek A: Öğrenci Tanıma Formu

Bu anket sadece seni tanımak için uygulanan bir ankettir. Soruları okuyup samimi cevap verirsen sevinirim.

Haydi kolay gelsin

Öğrencinin:

ÖĞRENCİ TANIMA

Adı soyadı:	
Sınıfı:	
Cinsiyeti	
Yaşı:	
Kilosu:	
Boyu:	
Anne adı	
Baba adı:	
Yaşadığı Yer	

Kendi evimizde kalıyorum.

[]

Bir akrabamın yanında kalıyorum	[]
Dede,amca, dayı, hala, teyze yanında kalıyorsan [] Diğeri:	
Yurtta Kalıyorum.	[]
Kalıyorsan yurdun adı ve adresi:	
Köyden geliyorum	[]
Köyden geliyorsan köyün adı::	
İlçe merkezinde kalıyorum	()
Baba Çalışıyor mu?	Evet [] Hayır []
Çalışıyorsa mesleği	
Anne çalışıyor mu?	Evet [] Hayır []
Çalışıyorsa mesleği	
Annem babam çalışmıyor	[]
Geçiminizi nasıl sağlıyorsunuz?.	
Maddi desteğe ihtiyaç hissediyor musun? Evet [] Hayır []	
Anne baba beraber mi yaşıyor?	
Evet [] Hayır []	
NOT: Cevabın evet ise aşağıdaki soruları yanıtla	
Ayrılma sebebi:	Geçimsizlik [] Ölüm []
Varsa diğer nedenler:	
Kimin yanında kalıyorsun?	
Annemin yanımda [] Babamın yanında [] Akrabalarımın yanında [] Yurtta []	

Ek B: Hikâye Tamamlama Çalışması

Sevgili öğrenci bu çalışmada boş bırakılan alanları konu bütünlüğünü tamamlamak şekilde doldurunuz. Bu alanlara tamamen kendi düşüncelerinizi yazmanız çok önemlidir. Farklı milletler ile beraber geçireceğiniz zaman diliminde, yaşayabileceklerinizi düşünün. Lütfen hikaye kahramanı yerine kendinizi koyun ve hayal edin.

Güneşli bir bahar sabahıydı. Beyza erkenden kalkmış ve hazırlıklarını tamamlamıştı. İçi içine sığmıyordu Beyza'nın. Çok heyecanlı ve sevinçliydi. Günlerdir beklediği gün gelmişti. 1 senelik dil kursuna gitmeye hak kazanmıştı. Yapılan sınavda 'ya dil kursu için gidecek beş öğrenci arasına girmeye hak kazanmıştı. Beyza çok çalıştığını ve bu beş öğrenci arasında yer almayı hak ettiğini düşünüyordu. İlk önceleri bu dil kursuna gitmeyi pek istememişti, yabancı bir ülkede, başka ülkelerden gelen farklı birçok millet ile bir arada eğitim görmek biraz endişelendirmişti kendisini. Sonraları bu fikre alışan Beyza çeşitli milletlerden insanlarla tanışmanın birlikte bir süre kalmanın heyecanlı ve ilginç olacağını düşündü ve bu düşüncelerle uçağa geç kalmamak için evden çıktı.

Arkadaşlarıyla havaalanında buluştular. Uçak saat beşte havalanmıştı. Gece yarısına doğru kurs görecekları eğitim kampüsüne ulaştılar. Kampüse varır varmaz odalarını ayarlayıp dinlenmek istiyorlardı. Odalar dörder kişilikti. Beyza ile birlikte gelen 4 arkadaş beraber kalmaya karar vermişlerdi, çünkü onlar daha önceden birbirlerini tanıyorlardı, Beyza ise onlarla buraya gelecekleri belli olunca tanışmıştı. Beraber geldikleri arkadaşlarının odasında yer kalmayınca başka bir odaya geçmek zorunda kalmıştı. Hiç tanımadığı, üstelik farklı ülkelerden farklı milletlerden insanlarla beraber kalacaktı. Böyle bir durum ile karşılaşabileceği hiç aklına gelmemişti, biraz endişelendi ne yapacağını diye düşündü ama yapacak başka bir şey yoktu. Müsait olan bir odada kalacaktı. Üç ayrı ülkenin insanların olduğu bir odaya vermişlerdi onu. Öğrencilerden biri, diğeri.....lı, bir diğeri ise Oda arkadaşlarından birininlı olmasına çok sevinmişti ancak

Oda arkadaşlarını her gün biraz daha tanıyor, onların farklı davranışlarına şahit oluyordu

